

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

Pedagogická fakulta

Katedra primární pedagogiky

ŽÁK MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU A JEHO SOCIÁLNÍ POZICE VE TŘÍDĚ

PUPIL OF A PRIMARY SCHOOL AND HIS/HER SOCIAL STATUS IN THE CLASSROOM

Vedoucí diplomové práce: PhDr. Marie Linková, Ph.D.

Autor diplomové práce: Bc. Jana Hornová

Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň ZŠ

Forma studia: prezenční

Diplomová práce dokončena: březen, 2011

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury.

V Praze dne: 1. března 2011

Podpis:

Poděkování

Ráda bych poděkovala paní doktorce Marii Linkové, vedoucí mé diplomové práce, se kterou jsem tuto diplomovou práci konzultovala a která mi byla nápomocna odbornými radami a připomínkami k vypracování diplomové práce.

Anotace a klíčová slova

Anotace

Práce má teoreticko-výzkumný charakter. Teoretická část práce se zabývá obecně teoretickými základy a východisky, které se vztahují k žákovi mladšího školního věku a jeho sociální pozici ve třídě. V praktické části se soustředí realizaci projektu, který má za cíl zlepšit vztahy v kolektivu a pomoci žákům, kteří nejsou spokojeni se svou sociální pozicí ve třídě, získat pozici lepší.

Klíčová slova

Žák mladšího školního věku

Školní třída

Pozice žáka ve třídě

Hodnocení

Sebehodnocení

Annotation

This thesis has theoretical and research character. The theoretical part deals with general theoretical foundations and bases of relating to pupil primary school and his/her social position in the class. The practical focus of the project, which aims to improve relations in the team and help pupils who are not satisfied with their social status in class, get a better position.

Keywords

Pupil of a primary school

School class

The status in the classroom

Evaluation

Self-evaluation

Obsah

1	Úvod	6
---	------------	---

TEORETICKÁ ČÁST

2	Definice „mladšího školního věku“	7
3	Charakteristika žáka mladšího školního věku	9
3.1	Vývoj základních schopností a dovedností	9
3.1.1	Tělesný vývoj, percepce	9
3.1.2	Vývoj myšlení	10
3.1.1	Emoční vývoj	11
4	Sociální skupina	12
4.1	Klasifikace sociálních skupin	13
4.1.1	Podle velikosti	13
4.1.2	Podle typu uspokojovaných potřeb	14
4.1.3	Podle míry přináležitosti ve skupině	15
4.1.4	Podle funkce skupin v životě jednotlivce	16
5	Socializace	17
5.1	Rodina jako ústřední životní hodnota	17
5.1.1	Funkce rodiny	18
5.2	Škola	18
5.2.1	Vztah učitel a dítě	20
5.3	Vrstevnická skupina	21
5.4	Školní třída	22
5.5	Sociální klima a atmosféra třídy	23
6	Pozice žáka ve třídě	24
7	Hodnocení a jeho vliv na sebehodnocení	26
7.1	Sebehodnocení	26
7.1.1	Rozvoj sebehodnocení v závislosti na vývojovém stupni	27
7.1.2	Vliv dětské psychiky na sebehodnocení	28

PRAKTICKÁ ČÁST

8	Seznámení s problematikou praktické části	30
9	Dramatická výchova	31
9.1	Principy dramatické výchovy	32
10	Charakteristika školy a školní třídy	32
10.1	Charakteristika školy	32
10.2	Charakteristika skupiny	33
11	Test STROM	34
11.1	Popis pozic STROMU	34
11.2	Výsledky testu STROM	35
11.3	Stručná charakteristika vybraných dětí	36
12	Zaměření a téma projektu	38
12.1	Časový rozsah	39
12.2	Pomůcky	39
12.3	Scénář projektu	40
12.3.1	PRVNÍ BLOK: délka 90 minut	40
12.3.2	DRUHÝ BLOK: délka 90 minut	44
13	Popis a reflexe průběhu činností, reakce vybraných dětí, výsledek učení žáků	48
13.1	PRVNÍ BLOK	48
13.2	DRUHÝ BLOK	60
14	Reakce vybraných dětí na strukturované drama	73
14.1	Výsledky testu STROM dva měsíce po realizaci projektu	74
15	Závěr	76
15.1	Závěr k teoretické části	76
15.2	Závěr k praktické části	77
15.3	Závěrečné hodnocení práce a sebereflexe	79
16	Resumé	81
17	Použitá literatura	82
18	Přílohy	84

1 Úvod

Nástup dítěte do školy je důležitým sociálním mezníkem v životě dítěte. V této souvislosti dítě získává novou roli – stává se školákem. Tuto roli získá za dobu, která je přesně časově určena a jako společensky významný akt ritualizována. Dítě projde rituálem zápisu a prvního slavnostního dne ve škole, který jen potvrzuje jednoznačnost sociální proměny a počátek nové životní fáze. Od chvíle, kdy jde dítě poprvé do školy, ví, že se něco podstatného změnilo, že od této chvíle je školákem. Škola ovlivní další rozvoj jeho osobnosti, způsob prožití celého zbývajících dětství, projeví se také v oblasti sebehodnocení a to mnohdy velice zásadním způsobem.

Ve své práci se budu zabývat **žákem mladšího školního věku a jeho sociální pozicí ve třídě**. Práci rozdělím na teoretickou a praktickou část.

V teoretické části využiji co nejvíce odborné literatury k tomu, abych formulovala, co přesně znamená označení „žák mladšího školního věku“. Chtěla bych uvést přesnější „definici“ tohoto pojmu. Protože toto období považuji za jedno z přelomových v životě člověka, ráda bych zašla hlouběji do vývojové psychologie a zjistila bližší informace o tom, jak se vyvíjí a proměňují základní schopnosti a dovednosti dítěte na prvním stupni základní školy.

Určitě budu jednu kapitolu věnovat sociálním skupinám, neboť se zabývám „sociální pozicí žáka ve třídě“ a školní třída bezesporu tvoří jednu z velmi důležitých sociálních skupin v životě dítěte mladšího školního věku. V další kapitole bych se chtěla zabývat socializací. Předpokládám, že to bude kapitola obsáhlejší, neboť se chci podrobněji zabývat rodinou a její funkcí v životě jedince. Dále se budu zabývat školou, tedy institucí, kde se dítě v jedné školní třídě setká s vrstevnickou skupinou a ve které má nad sebou autoritu – učitele. Chci zjistit, jaké faktory ovlivňují sebehodnocení žáka mladšího školního věku, zdali a jak se rozvíjí v závislosti na vývojovém stupni dítěte a jaký vliv na sebehodnocení má dětská psychika. V neposlední řadě se budu zabývat samotnou pozicí žáka ve třídě.

Co se **praktické části** týče, rozhodla jsem se, že vytvořím práci kvalitativního charakteru. Budu docházet do jedné třídy, do které chodím již po delší dobu a sbírám z ní od žáků data. Prostřednictvím vytvořeného testu bych ráda zjistila, na jakých pozicích jsou děti z této třídy nyní a na jakých pozicích by chtěly být. Na základě zpracovaných výsledků z testu bych si udělala představu, jakým směrem se bude práce ubírat s ohledem na zadané téma. Podrobněji se tomuto budu věnovat v samotné praktické části práce (viz strana 32).

TEORETICKÁ ČÁST

2 Definice „mladšího školního věku“

Školní věk lze chápat jako období oficiálního vstupu do společnosti, kterou představuje obecně ceněná instituce školy. Zde musí dítě potvrdit své kompetence, pilně pracovat a plnit povinnosti tak, jak od něho společnost očekává. Toto období bývá označováno jako fáze píle a snaživosti, jejímž hlavním cílem je uspět, prosadit se svým výkonem. Z širšího hlediska se jedná o obecnější potvrzení vlastních kvalit v různých sociálních skupinách, nejen ve vztahu k požadavkům dospělých, ale i vrstevníků. S tím souvisí rozvoj mnoha kompetencí i celé osobnosti dítěte.¹ Školní věk se dá posuzovat i jako fáze vytvoření horizontálního společenství, tj. vrstevnické skupiny, která má svou vlastní hierarchii a řídí se vlastními pravidly. Dítě má potřebu uspět v obou oblastech, být za své výkony pozitivně hodnoceno a ostatními akceptováno.²

Nahlédneme-li do pedagogického slovníku, **školní věk** je zde charakterizován jako věk, který se dá vymezit jednak časově (6 – 18 let), jednak povinnou školní docházkou. Zpravidla se rozlišuje na mladší, střední a starší.³

Ve své práci se budu zabývat žáky **mladšího školního věku**. Nicméně v průběhu čtení několika odborných knih jsem zjistila, že ne všichni autoři vnímají toto období stejně.

Zdeněk Matějček (1986) dává přednost samostatnému rozlišení *mladšího* školního věku (zhruba 6 – 8 let), *středního* školního věku (mezi 9. a 12. rokem) a *staršího* školního věku (který se již kryje s pubescencí).

Stejně označení jako autor Matějček, ale odlišný věk u dětí uvádí také Eliška Krejčíková (1986), která školní věk dělí:

- Mladší školní věk (6 – 10 let);
- Střední školní věk – období dospívání (10 – 14 let);
- Starší školní věk – období tvorby životních hodnot (14 – 16 let).

¹ Erikson, E. H.: Dětsví a společnost, Argo, Praha 2002, str. 54

² Vágnerová, M.: Vývojová psychologie I., Dětsví a dospívání, UK v Praze, Karolinum, Praha 2005, str. 237

³ Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J.: Pedagogický slovník, Portál, Praha 2003, str. 242

Marie Vágnerová považuje za školní věk období základní školy a dělí jej na tři dílčí fáze:

- Raný školní věk trvající od nástupu do školy, tj. přibližně 6 – 7 let, až do 8 – 9 let. Je pro něj charakteristická změna sociálního postavení a různé vývojové proměny, které se projevují hlavně ve vztahu ke škole.
- Střední školní věk, který trvá od 8 – 9 let do 11 – 12 let, tj. do doby, kdy dítě přechází na druhý stupeň základní školy a začíná dospívat. V průběhu této fáze také dochází k různým změnám, které lze považovat za přípravu na dobu dospívání.
- Starší školní věk, což je období 2. stupně základní školy, trvá do ukončení povinné školní docházky, tedy přibližně do 15 let. Z biologického hlediska jde o období puberty, tj. první fáze dospívání.

Z výše uvedeného je patrné, že existuje mnoho různých způsobů dělení období mladšího školního věku. Je to dané tím, že jsou určité významné rozdíly mezi dětmi na začátku školní docházky (kdy se dítě pozvolna adaptuje na školní požadavky) a vyspělejšími školáky (sociální vazby mezi žáky se dostávají na vyšší úroveň, krystalizuje se struktura zájmů a formují se životně důležité postoje).

Ve své diplomové práci budu pod pojmem „žák mladšího školního věku“ označovat souhrnně žáka prvního stupně základní školy, tedy žáka, který navštěvuje 1. – 5. ročník základní školy (dále jen ZŠ).

3 Charakteristika žáka mladšího školního věku

Období mladšího školního věku trvá od nástupu dítěte do školy (tj. 6 – 7 let) do doby, kdy dítě vstupuje do období puberty (11 – 12 let). Při srovnání s dítětem předškolního věku, jehož vnímání, myšlení a jednání je závislé na vlastních přáních a fantazii, je školák zaměřen na to, *co* je a *jak* to je. Chce pochopit okolní svět a všechny věci v něm *doopravdy*. To se projevuje v jeho řeči, kresbách, čtenářských zájmech i hře. Proto se také toto období charakterizuje jako „věk střízlivého realismu“. ⁴

Dítě při vstupu do školy je schopné ovládat své tělesné funkce, samo se najíst, napít, obléci, zavázat boty. Vyzná se nejenom ve vlastní rodině a příbuzenstvu, ale i v okolí bydliště a v jeho uspořádání. Pokud navíc dítě chodilo do mateřské školy, má zkušenost s kolektivním životem a s taktikami přežití v něm. Jestliže dítě není zanedbané, dokáže i „číst“ rozmanité kulturní, médií podávané obrazy a zprávy o světě (např. pozná slona jako slona na základě kresby, aniž by ho kdykoliv vidělo).⁵

Dítě je seznamováno s realitou zprostředkovaně, přes autority jako jsou rodiče, učitel, knihy. Je závislé na tom, co mu kdo poví, a proto je tento stav označován jako **realismus naivní**. Během vývoje se dítě stává kritičtější, jeho přístup ke světu stává **kriticky realistický** (to již ohlašuje blížící se dospívání). Je v moci učitelů i rodičů, aby se dítě nestalo pouze pasivním příjemcem informací, ale aby je také aktivně získávalo samo. Skutečnost, že se dítě začíná dívat na svět kriticky, je třeba podchytit a rozvíjet. Učí se tím totiž dávat najevo svůj názor, souhlas, nesouhlas. Děti v mladším školním věku rády zkoumají věci reálnou činností, a je proto důležité, aby měly dostatečné množství různého materiálu, se kterým by mohly samy experimentovat.

3.1 Vývoj základních schopností a dovedností

3.1.1 Tělesný vývoj, percepce

V období vstupu dítěte do školy se nápadně mění jeho tělesné proporce. Dochází k celkovému protažení postavy, prodlužují se končetiny a relativně se zmenšuje velikost hlavy, zužuje a oplošťuje se trup, který mění svou válcovitou podobu a začíná se zřetelně odlišovat hrudník od břicha. Tukový polštář se ztrácí a do popředí vystupuje svalový reliéf. S proměnou tělesné stavby úzce souvisejí také změny v ovládání těla. Špatně koordinované a neekonomické pohyby malého dítěte se začínají

⁴ Brabencová, L.: Sebepojetí žáka mladšího školního věku a jeho pozice ve třídě, UK PedF, Praha 2002, str. 9

⁵ Pražská skupina školní etnografie: Psychický vývoj dítěte od 1. do 5. třídy; Karolinum, Praha 2005, str. 25

kolem šesti let zřetelně měnit. Dítě je schopno i drobných a přesnějších pohybů (nezbytných při psaní), lépe koordinuje automatické i volní pohyby. Také jeho mimika se stává uměřenější a kontrolovatelnější.⁶

Významně a souvisle se v průběhu celého období zlepšuje **hrubá i jemná motorika**. Pohyby jsou rychlejší, svalová síla je větší. V souvislosti s tím roste zájem o pohybové hry a sportovní výkony, které vyžadují obratnost, vytrvalost a sílu. Je na tom však i závislý zlepšený výkon při učení psaní a kreslení. Zprvu jsou pohyby při praktických výkonech soustřeďovány do ramenního a loketního kloubu, teprve delším cvičením se dojde k potřebné jemnější koordinaci pohybů zápěstí a prstů. Motorické výkony nezávisí ovšem jen na věku, ale i na vnějších podmínkách a na tom, zdali jsou vhodným způsobem podporovány.

Kvalitu školní práce ovlivňuje také úroveň **senzomotorické koordinace**, především pohybů ruky a oka. V několika činnostech musí být vidění koordinováno s jinou pohybovou aktivitou. Vnímání zprostředkovává zpětnou vazbu o přesnosti pohybové aktivity a podporuje tím rozvoj různých dovedností.

U žáka v období mladšího školního věku se zdokonaluje a rozvíjí do složitých a vzájemně propojených forem nejen motorika a smyslové vnímání, ale výrazně se vyvíjí také řeč, která řídí lidskou činnost a dovoluje další kvalitativně nový rozvoj v celé oblasti chování a prožívání. Je ostatně základním předpokladem úspěšného školního učení napomáhající pamatování, a tedy opět prodlužuje pochopení a ovládnutí světa. V tomto období u dětí výrazně roste slovní zásoba. Délka a složitost vět a souvětí i celá stavba vět a užití gramatických pravidel celkově postupují na vyšší úroveň.

3.1.2 Vývoj myšlení

Rozvoj myšlení dítěte mladšího školního věku se projevuje používáním takové strategie uvažování, která se řídí základními zákony logiky a respektuje vlastnosti poznávané reality, ať už v její aktuální podobě či na úrovni zafixované zkušenosti.

Děti přicházejí do školy mezi 6. a 7. rokem, tedy v době, kdy dochází ke kvalitativní proměně jejich

⁶ Langmeier, J., Krejčířová, D. Vývojová psychologie, Grada Publishing, Praha 2006, str. 112

uvažování. Piaget nazval toto období, trvající až do 11 – 12 let, fází konkrétních logických operací⁷. Myšlení dítěte mladšího školního věku je vázáno na realitu. Nejraději vychází z vlastní zkušenosti, dává přednost takovému způsobu poznávání, kdy se může sám přesvědčit o pravdivosti nějakého tvrzení. Postupně začíná chápat pravidla, jejichž osvojení se projevuje zobecněním reálné zkušenosti a integrací dílčích poznatků.

Významnými charakteristikami konkrétního logického myšlení dítěte mladšího školního věku je schopnost **decentrace** (schopnost posuzovat skutečnost dle více hledisek a brát v úvahu různé souvislosti a vztahy), **konzervace** (vědomí trvalosti určitých objektů, jejich znaků a vlastností množin) a **reverzibility** (vratnost různých proměn, resp. myšlenkových operací). Myšlení mladších školáků je konkrétní a realistické. Dítě dokáže uvažovat o tom, co zná, avšak nedovede si představit jinou možnost, se kterou se nikdy nesetkalo. Realismus v tomto období vede k tomu, že přijímají skutečnost takovou, jaká je, a ani nepředpokládají nějakou změnu. Děti přejímají názory dospělých a o těchto názorech nepochybují – nejen proto, že jsou pro ně dospělí autoritou, ale také proto, že jejich sdělení chápou jako součást reality. Teprve později začínají být kritičtější⁸.

3.1.1 Emoční vývoj

Zrání dětského organismu, především centrální nervové soustavy, se projevuje změnou celkové reaktivity, **zvýšením emoční stability** a odolnosti vůči zátěži. Děti mladšího školního věku bývají optimistické, mají tendenci interpretovat veškeré dění pozitivním způsobem.

V tomto období se dále rozvíjí **emoční inteligence**, děti lépe rozumí svým pocitům a jsou schopné přesněji diferencovat jejich kvalitu, intenzitu a délku trvání. Děti jsou přesvědčené, že emoční prožitky jsou nejsilnější bezprostředně po události, která je vyvolala a že se jejich intenzita postupně snižuje. Kolem 10 let věku potom začínají chápat význam **emoční ambivalence**, uvědomují si, že člověk může mít smíšené, nebo dokonce protikladné pocity. Veškeré emoce (tedy i své vlastní) hodnotí dle toho, jak předpokládají, že by je posuzovali jiní.

Klasickým projevem dětí školního věku vyvolávajícím emoční reakce je žertování na úkor druhých, jejich provokování. Následně je očekáváno, že objekt žertů situaci zvládne, nebude na ni reagovat zlostně nebo ublíženě a bude **ovládat své emoce**.

⁷ Piaget, J.: Psychologie inteligence, Portál, Praha 1999, str. 34

⁸ Vágnerová, M.: Vývojová psychologie I., Dětství a dospívání, UK v Praze, Karolinum 2005, str. 241 – 250

4 Sociální skupina

Člověk je společenská bytost, ve svém životě se neobejde bez přítomnosti druhých lidí. Jednou ze základních podmínek existence jsou proto jeho sociální vztahy. V průběhu života se každý jedinec stává příslušníkem mnoha různých sociálních skupin. Sociálními skupinami se zabývají sociologie a sociální psychologie. Pro přístup sociologický je charakteristické především *hledání* objektivních *kritérií rozlišení* reálných sociálních skupin, i když těchto kritérií může být mnoho. Sociální psychologie potom zkoumá hlavně *zákonitosti chování lidí* a jejich *činností* v rámci sociální skupiny.

Pojem **skupina** je používán v několika významech. Jednak je tímto termínem označován souhrn lidí, kteří mají společný nějaký obecný znak (např. dosažené vzdělání, věk), jednak je tak označován reálně existující útvar lidí spojených společnými znaky a společnou činností, nebo to mohou být lidé, kteří jsou situováni do identických podmínek a okolností.⁹

Pojetí sociální skupiny se u jednotlivých autorů značně liší. Od nejširšího pojetí, kdy např. americký sociolog **Albion W. Small** (General Sociology, 1905) definoval skupinu jako *jakýkoli počet lidí, mezi nimiž lze zjistit vztahy, podle kterých je můžeme považovat za určitý celek*. **R. E. Park** a **E.W. Burgess** (Introduction to the Science of Sociology) přidali do výše uvedené definice skupin ještě dva další rysy: *schopnost společného jednání* a *podřízenost společným cílům*, takže skupinu vymezili jako *celek, vyznačující se svou soudržností a jednotným směrem akce*.

Sociální skupina je uskupení dvou¹⁰ a více lidí, kteří mezi sebou splňují:

- jsou spolu v **dlouhodobých vztazích** (mezi tyto vztahy se počítá také setkání se na poprvé s tím, že člověk ví, že se s druhou osobou znovu setká);
- společně vyznávají určité **cíle** a dělají společné činnosti vedoucí k cíli;
- mají vymezené určité **pozice** (tzv. sociální systém rolí) = hlavní organizační struktura skupiny, kterou tvoří pravidla, normy, hodnoty (aby skupina mohla fungovat);
- funguje zde určitá **sociální kontrola** (odměny, tresty);
- lidé ze skupiny mezi sebou mají vědomí společného „**my**“, neboli pocit, že k sobě patří, pocit sounáležitosti.

⁹ Trpišovská, D., Vacínová, M.: Sociální psychologie, Univerzita J. A. Komenského, Praha 2007, str. 39

¹⁰ Některá rozdělení udávají, že skupina je uskupení **dvou** a více lidí, některá počítají skupinu až od hranice **tří** a více lidí; v této práci považuji za skupinu uskupení dvou a více lidí.

Souhrnně by se tedy dalo říci, že v sociální skupině jsou:

- 1.) dlouhodobé vztahy;
- 2.) cíle, činnosti;
- 3.) sociální systém – organizační systém, jeho struktura a kontrola;
- 4.) vědomí „my“.

4.1 Klasifikace sociálních skupin

4.1.1 Podle velikosti

4.1.1.1 Malá skupina (2 – 30/50 lidí)

Malé sociální skupiny můžeme vymezit kvantitativně nebo kvalitativně. Podle **kvantitativního** vymezení se jedná o skupinu o počtu od dvou do 30 - 40 osob. Ale ani toto vymezení není u všech autorů jednotné.¹¹

Skupina, která je tvořena pouze dvěma osobami se nazývá **dyáda**. Dyáda má zvláštní význam jako partnerský vztah muže a ženy, vyznačuje se větší intenzitou a intimitou vztahů a také silnější vzájemnou závislostí partnerů.

Kvalitativně může být sociální skupina vymezena některými podstatnými znaky. Některé znaky malé sociální skupiny:

- skupina je integrované sdružení dvou nebo více osob, které mají některé společné cíle;
- jsou spojeni trvalejšími svazky;
- vzájemně se znají;
- komunikují tváří v tvář;
- vytvářejí společné normy, závazné pro chování členů skupiny;
- vzájemná závislost sociálních rolí, která podmiňuje organizaci skupinového života, dělbu úkolů a činností, která odpovídá tradicím a normám skupiny a je předpokladem dosahování společných cílů.¹²

¹¹ Např. Ch. H. Cooley uvádí, že nezbytným atributem je přímý kontakt všech jejích příslušníků, a tedy musí být skupiny malé, nanejvýš 12 - 15 osob. Toto vymezení je však neúplné. Nejmenší skupinu tvoří dvě osoby, ale stěží se dá určit, kolik osob tvoří největší malou skupinu. (Zdroj: Trpišovská, Vacínová)

¹² Nakonečný, M.: Sociální psychologie, Academia, Praha 1999, str. 45

Každá malá sociální skupina ovšem nemusí mít všechny výše uvedené znaky. Např. jako malá sociální skupina bývá uváděna i skupina utvořená k řešení nějakého konkrétního problému, i když nemá znak trvalejších svazků nebo záměrně utvořené skupiny pro určité výzkumné cíle, u kterých též mohou chybět některé z výše uvedených znaků.

4.1.1.2 Střední skupina (10 – 50 lidí)

Mnohdy bývá i tzv. „přechodovým stádiem“, neboť má-li skupina více jak 10 lidí, mohou vznikat i podskupinky, čili bychom mohli hovořit o skupině velké.

4.1.1.3 Velká skupina (30/50 lidí a více)

Vztahy jsou v této skupině zprostředkované přes jiné lidi (škola, firma, stát, aj.) Lidé ze skupiny ovšem vnímají, že jsou součástí celku.

Každá velká skupina je tvořena ze skupin malých. Tím se stává, že není tak dobře ovladatelná, jako skupiny menší. V menší skupině je pak mnohem větší koheze¹³ a lidé v ní spolupracují s mnohem větším nasazením, jsou ve skupině rádi.

Většina autorů přijímá dělení na malé, střední a velké sociální skupiny. Středními a velkými sociálními skupinami se převážně zabývá sociologie, malými sociálními skupinami se pak zabývá sociální psychologie.

Malé sociální skupiny neexistují nezávisle, ale tvoří zpravidla součást větších skupin, v nichž se komunikace odehrává zprostředkovaně, a jednotliví členové se nemusí vzájemně znát. Mohou to být *velké sociální skupiny*, ke kterým patří např. národy a státy. Členové větších skupin mohou být spojováni určitými společnými normami, názory, původem, pobytem (např. obyvatelé určitého místa, pracovníci určitého závodu), pak mluvíme o *střední sociální skupině*.¹⁴

4.1.2 Podle typu uspokojovaných potřeb

4.1.2.1 Primární sociální skupina

Primární uspokojování sociálních potřeb člověku samozřejmě přináší rodina. Může ji také plnit menší skupina, která má maximálně 10 členů. Mezi charakteristické vztahy, které zde vznikají, patří

¹³ **Koheze:** Soudržnost skupiny.

¹⁴ Janoušek, J. a kol. Sociální psychologie, SPN, Praha 1988, str. 67

potřeba *emocionálního vztahu* (přináležitosti), potřeba *bezpečí* a potřeba *citové zpětné vazby*. Tyto vztahy ovšem vznikají pouze u skupin malých, kde se lidé dobře znají a mají spolu ledacos společného. Můžeme tedy říci, že si člověk tímto prostřednictvím uvědomuje svou identitu, kdo vlastně je a kam patří.

4.1.2.2 Sekundární sociální skupina

Sekundární uspokojování sociálních potřeb nalézáme převážně ve větší skupině. Ty vznikají hlavně z vnějšího popudu, členové skupiny ale ví důvod (nebo mají důvod), proč sem patřit. Člověk má v této skupině potřebu *seberealizace* a zároveň má mnoho podnětů k tomu, aby dosáhl nějakého uznání. Co se týče širších sociálních potřeb, tak člověk má potřebu být v kontaktu s jinými lidmi a zároveň se stává převážně výhodou, že vztahy ve větší skupině nemusí být emocionální, jedinci je tak dáván prostor právě k seberealizaci bez ohlížení se na ostatní.

Tyto vyjmenované potřeby jsou vlastně charakteristické pouze u skupin malých, neboť lidé tvořící skupinu se znají a mají spolu mnoho věcí společných. Zároveň si člověk prostřednictvím malé skupiny uvědomuje svou identitu, kdo vlastně je a kam patří.

4.1.3 Podle míry přináležitosti ve skupině

Podle míry přináležitosti můžeme skupiny rozdělit na **referenční** neboli takové, které pro nás jsou důležité. Vědomí „my“ je pro nás příjemné a člověk ve skupině chce být. Na druhé straně máme míru přináležitosti **nereferenční**. Taková skupina je člověku lhostejná, nebo kolikrát do ní ani nechce patřit.

Když si vezmeme dítě *outsidera*¹⁵, tak se bude hůř cítit ve skupině referenční. Tím, že zastává takovou pozici, se dítě může snažit vyvíjet spoustu snah, aby do skupiny zapadlo. Může tedy dojít k uplácení, nošení dárků spolužákům, apod. Kdyby se toto dítě pohybovalo spíše ve skupině nereferenční, tak by mu jeho pozice nevadila a mohlo by s ní být i spokojené.

¹⁵ **Outsider:** Marginální jedinec: Jedinec odlišující se od většiny běžné populace svým fyzickým, psychickým, etnickým i jiným rysem. Marginální žáci mohou mít potíže se zařazením do sociálního zařazení ve škole a častěji vyžadují zvýšenou pozornost učitele.

4.1.4 Podle funkce skupin v životě jednotlivce

Sociální skupina je pojem označující sociální útvar, o němž platí, že je tvořen dvěma nebo více osobami, hrajícími vzájemně se doplňující a podmiňující role; skládá se z částí, které mají strukturální či funkční význam, což je odděluje od samotných jedinců a členy skupiny spojuje vzájemná komunikace, normy, vzájemná očekávání a společně vykonávaná činnost.

Většina dětí se učí tím, že napodobuje své vrstevníky, ne tím, co jim říká učitel. V okamžiku vzniku skupiny vzniká také **dynamika**, neboli soubor různých procesů, které v ní probíhají (např. rozpoznání silných/slabých stránek jednotlivce a následné přiřazování sociálních rolí). Výsledkem je potom struktura vztahů ve skupině.

Skupiny tedy mají v životě jedince velmi významnou roli. Jednak se v nich člověk učí procesu socializace, tedy začleňování se do společnosti. Jednak skupina člověku umožňuje překročit svůj vlastní stín, má v ní prostor pro seberealizaci¹⁶ a pro uplatňování své sociální a psychické potřeby.

¹⁶ **Seberealizace:** Nacházení sebe sama ve smysluplné činnosti, přináší vnitřní uspokojení a rozvoj osobnosti.

5 Socializace

Vstup dítěte do školy představuje odklon od výlučného vlivu rodiny a **podřízení** instituci, která reprezentuje hodnoty a normy, které jsou nejbližší kultuře vyšší a střední vrstvy společnosti. Školní věk je další fází přípravy na život ve společnosti, úspěšnost uplatnění ve škole předurčuje pozdější společenské zařazení. Pod vlivem školy se rozvíjejí vlastnosti a kompetence, které mohou být v tomto směru velmi užitečné. Jednak se vyžaduje, aby dítě pochopilo, co se od něho vyžaduje (orientace v novém prostředí), a jednak se předpokládá, že si dítě osvojí žádoucí způsoby chování.

Ve školním věku se utvářejí vztahy s různými lidmi mimo rodinu, jak s učiteli (tj. cizími dospělými, co představují významnou a mocnou autoritu), tak s vrstevníky. Díky rozmanitosti sociálních skupin se postupně diferencují role a postavení dítěte. Pro rozvoj dětské osobnosti jsou v tomto období důležité tři oblasti:

- **Rodina**, která i v tomto věku představuje bazální sociální a emoční zázemí, ale také ovlivňuje i extrafamiliární uplatnění dítěte (kupř. svými nároky na školní výkon a jeho hodnocení).
- **Škola**, tedy instituce umožňující rozvoj obecně sociálně požadovaných a ceněných kompetencí a způsobů chování. Prostřednictvím školy dítě získává předpoklady k dalšímu společenskému uplatnění.
- **Vrstevnická skupina**, která umožňuje rozvoj takových dovedností a vlastností, které jsou užitečné pro život v lidském společenství. Dítě se s vrstevnickou skupinou stále více ztotožňuje, rozvíjejí se zde symetrické vztahy, dítě se s vrstevníky může srovnávat a snažit se dosáhnout stejné úrovně. Vrstevníci tedy představují dostupný model chování i výkonu¹⁷.

5.1 Rodina jako ústřední životní hodnota

Rodina by se dala definovat jako základní společenská jednotka, jejíž primární funkcí je zachování lidstva. Rodinu vytvářejí rodiče, jejich děti, někdy prarodiče a tato rodinná struktura tvoří základní článek společnosti. Členy rodiny spojuje společné soužití, vzájemná morální odpovědnost a vzájemná pomoc. Z pohledu socializace je rodina skupinou primární, jejíž život je charakterizován specifickým spojením biologických, hospodářských, morálních, psychologických, právních a jiných

¹⁷ Vágnerová, M.: Vývojová psychologie I., Dětství a dospívání, UK v Praze, Karolinum, Praha 2005, str. 267

procesů, ve kterých se jednotlivé funkce realizují. K těm základním patří funkce reprodukční, ekonomická, výchovná, socializační a ochranná. Konkrétní podoba rodiny, její velikost a funkce závisí na společenských podmínkách v dané sociální struktuře¹⁸.

V sociologii je rodina definována jako sociální skupina primární, neformální, představující první prostředek socializace, čili začleňování člověka do společenských vztahů, osvojování a chápání společenských rolí. Podle Z. Matějčka: „*Rodina je taková biosociální skupina, jejíž příslušníci jsou navzájem spojeni svazkem manželství, krve nebo adopce, obvykle spolu žijí ve společné domácnosti a uvnitř skupiny spolupracují podle společensky určené, uznané a zakotvené dělby rolí a podle společensky významného souhrnu úkolů.*“

5.1.1 Funkce rodiny

Obecně lze funkce rodiny vymezit jako zajištění citového zázemí všech členů rodiny a jako přípravu dětí pro život v dané společnosti.

- **Biologická** (reprodukce lidského rodu);
- **Emocionální** (uspokojení potřeby kladných emocionálních vazeb, emocionální stabilita,...);
- **Domestikační** (vyjadřuje přirozenou touhu člověka mít někde své místo, někam/k někomu patřit, být někde doma);
- **Ekonomická** (uspokojení materiální potřeby a hmotné zabezpečení rodiny);
- **Výchovná** (zaměření na přípravu nové generace, začleňování člověka do společenských vztahů a nacházení vlastního místa v nich).¹⁹

5.2 Škola

Škola pro dítě představuje jakési teritorium kontaktu s vrstevníky. Je to nové prostředí, které je obvykle z hlediska dítěte hodně velké a rozsáhlé a pro dítě není tak snadné se v něm orientovat. Je ovšem jasně strukturováno. Ve škole jsou místa, která jsou přístupná všem dětem (chodba, šatna, jídelna), jiná jsou určena pouze některým (školní třída) a místa, kam je pro ně zpravidla vstup zakázán (ředitelna, sborovna). Ani školní třída ovšem nepředstavuje soukromé teritorium, dítě ji sdílí s dalšími spolužáky. Toto teritorium můžeme ještě diferencovat podle toho, jaké děti do něj

¹⁸ Trpišovská, D., Vacínová, M.: Sociální psychologie, Univerzita J. A. Komenského, Praha 2007, str. 57

¹⁹ Trpišovská, D., Vacínová, M.: Sociální psychologie, Univerzita J. A. Komenského, Praha 2007, str. 58

patří, nebo jaké aktivity se zde provozují (místo pro skupinové hry, koutek důvěrně sdílený jen s nejlepším kamarádem,...).

Ve škole dítě získává nové role, které mohou mít různý osobní význam, mohou být pro žáka různě zatěžující či uspokojující.

- **Role školáka** (dítě, které již chodí do školy a vzhledem k tomu získává určité sociální postavení).
- **Role žáka** (žák určité školy a konkrétní třídy).
- **Role spolužáka** (vymezuje vztahy k dětem, které chodí do stejné třídy).

Škola je instituce umožňující dítěti postupnou integraci do společnosti. Spoluurčuje další vývoj školáka tím, že mu nabízí určité perspektivy. Prezентuje žádoucí cíl a také stimuluje rozvoj schopností, dovedností i osobních vlastností, které jedinec potřebuje k dosažení. Tím plní požadavky vyžadované majoritní společností. Výkony a chování žáka škola určitým způsobem klasifikuje a toto hodnocení má význam i pro jeho budoucí sociální pozici, protože úspěšnost ve škole představuje základ profesní volby. Působení školy je velice významné, neboť ovlivňuje vývoj dětské osobnosti v období, kdy se mnohé psychické vlastnosti a psychosociální kompetence teprve začínají formovat. Rozsah zkušenosti, kterou škola poskytuje, je však o mnoho variabilnější a širší, než se obecně předpokládá. Nejde např. jen o osvojování konkrétních znalostí a dovedností – ty často slouží především jako trénink intelektových funkcí, nejsou jen cílem, ale především prostředkem k dosažení žádoucí úrovně uvažování a řešení problémů. Na úrovni intelektové se dítě ve škole *učí učit se*, na úrovni sociální se tu *učí žít spolu*, čili „*sou-žít*“. Škola rozvíjí sociální kompetence, ačkoliv současná společnost má tendenci význam socializace podceňovat a hodnotu výkonu přeceňovat.²⁰

Škola tedy ve značné míře ovlivňuje rozvoj identity školáka, hlavně jeho sebehodnocení a sebeúctu, ale i jeho další očekávání. V rámci této role musí jedinec potvrdit svou hodnotu splněním určitých požadavků. Míra, ve které se mu podaří nároky školy splnit, se promítne do jeho postoje ke škole, resp. celé společnosti, jejímž reprezentantem škola je, a tento postoj může (s určitými výkyvy) přetrvávat po celý život.

Role školáka přináší dítěti zásadní změnu životního stylu a s ním spojenou celou řadu zátěží, které

²⁰ Matějček, Z.: Psychologické eseje (z konce kariéry), Karolinum, Praha 2004, str. 162

dítě musí zvládnout. Pro dítě je škola cizím prostředím neosobní instituce. Dítě ve škole tráví značnou část svého života a musí do školy chodit. Nemůže z ní odejít, ať už by byla pro dítě z jakéhokoliv důvodu subjektivně neuspokojující. Je spojena s nutností **osamostatnit se**, přijmout **zodpovědnost** za vlastní jednání a jeho následky. Ve škole se dítě dříve či později musí vzdát egocentrismu²¹. Zátěží může být i nutnost **podřídít se** autoritě učitele, který je pro dítě neznámým člověkem a neakceptuje je zcela automaticky, bez ohledu na jeho skutečné chování, ale pouze na základě plnění nějakých požadavků a norem. Ty jsou pro dítě nové a mohou být i dosti náročné.

Dítě má potřebu být pozitivně hodnoceno a akceptováno. Ve třídě je jen součástí skupiny, jedním z mnoha žáků, a proto se v této situaci může cítit ohroženě. Malí školáci se snaží upoutat učitelovu pozornost různým způsobem (chlubením, žalováním, apod.). Dítě má za potřebí prosadit se v konkurenci spolužáků a užívá k tomu všech dostupných prostředků. Má snahu dosáhnout podobně výlučného postavení, jaké má doma. Má potřebu získat privilegia. Takové jednání lze interpretovat jako obrannou reakci. Egocentrické chování je vývojově přiměřeným způsobem, jak se vyrovnat se zátěží anonymizace ve školní třídě²².

5.2.1 Vztah učitel a dítě

Důležitý je vztah malého školáka k učiteli, který v tomto období má zpravidla **osobní charakter**. Na počátku školní docházky má osoba učitele pro děti větší subjektivní význam, než kdykoliv později. Vzhledem k vývojové úrovni žáků nemůže mít jejich vztah k učiteli charakter neosobního postoje k nositeli určité role. Vztah dítěte mladšího školního věku k učiteli obvykle má i citovou dimenzi. Emoční vazba na učitele posiluje pocity bezpečí a jistoty v novém prostředí. Dítě od učitele očekává obdobnou oporu, jakou má v rodině. Když ji získá, s největší pravděpodobností bude i lépe pracovat.

Školní normy, které žák musí respektovat, kladou důraz na potlačení individuálních potřeb. Ale motivace k jejich plnění zůstává individuálně emocionální. Je spojena s osobním vztahem k učiteli. Dítě chce učiteli udělat radost a být za to oceněné a akceptované. Díky této vazbě je dítě učitelem snáze ovlivnitelné. Žáci mladšího školního věku přijímají veškerá sdělení učitele bezvýhradně a nekriticky. Prozatím pro ně mají mnohem větší význam než názory spolužáků, kteří nepředstavují zdroj jistoty²³.

²¹ **Egocentrismus:** potřeba důrazu na vlastní osobnost, tendence přičítat si zvláštní význam.

²² Hříbková, L.: Stát se žákem, Praha, PedF UK 1998, str. 273 - 296

²³ Vágnerová, M.: Vývojová psychologie I., Dětství a dospívání, UK v Praze, Karolinum 2005, str. 283 - 289

5.3 Vrstevnická skupina

Samozřejmost jistoty, kterou dítěti poskytuje rodina, umožňuje dítěti, aby se koncentrovalo na vztahy s vrstevníky. Potřeba kontaktu s vrstevníky je považována za jednu z nejvýznamnějších potřeb školního věku, vrstevnická skupina se stává významným socializačním prostředím. Dítě je ve vrstevnické skupině jedním z jejích členů, musí tedy přijmout určitá pravidla a zároveň je individuálně specifickou bytostí, která se tu prosazuje tak, jak dokáže.

Skupina:

- Je místem přijetí skupinových norem a generačního stylu života, ideálů, hodnot.
- Je místem sdílení určité životní zkušenosti a společného řešení problémů.
- Dítě se ve skupině učí dovednostem sociální interakce, sebeovládání, spolupráci, solidaritě, specifickým způsobům komunikace i zvládání různých rolí.

Role vrstevníka, spolužáka, kamaráda je důležitou rolí středního dětství. Zkušenost s různými kamarádky vztahy slouží jako nezbytný předpoklad k pozdějšímu rozvoji hlubších přátelství a intimních vztahů v adolescenci. Způsob, jakým toto dítě zvládne, bude významný nejen pro prožití školního věku, ale ovlivní také jeho budoucí strategie chování a neformální sociální vztahy. Jde zde o schopnost získat přijatelnou pozici a být akceptován lidmi na stejné úrovni.

Žáci mladšího školního věku vytvářejí větší či menší skupinky, obvykle ještě nejde o intimnější a stálejší přátelství, nýbrž o takové společenství, které vydrží po dobu několika měsíců. Kamarádké skupiny nebývají uzavřené, přijat může být ten, kdo splňuje základní podmínky. V tomto období má velká význam faktor stejnosti, resp. konformity, děti se nechtějí v ničem odlišovat. Jednoznačně preferovány jsou stejně staré děti, které dosahují obdobné vývojové úrovně. Typickým znakem pro toto období je i potřeba genderové diferenciac²⁴. Tato tendence souvisí s dalším rozvojem genderové identity²⁵, k němuž v prepubertě dochází.

²⁴ **Genderová diferenciac:** Nápadnější oddělování chlapeckých a dívčích skupin, než tomu bylo dříve.

²⁵ **Genderová identita:** Úroveň ztotožnění se s mužskou či ženskou existencí.

5.4 Školní třída

Škola zajisté není jenom místem výuky, nýbrž také místem společenského života²⁶. Školní třída je významnou vrstevnickou skupinou, kde dítě získává roli spolužáka. Mezi typické znaky této skupiny patří souřadnost a nevýběrovost. Spolužáci jsou si rovnocenní, dítě s nimi sdílí všechny výhody i nevýhody postavení školáka. Nemůže si je vybrat, získá je zařazením do určité třídy, do skupiny vrstevníků přibližně stejného věku.

Pro školní třídu je typická větší věková vyrovnanost a vzhledem k tomu se nepředpokládá, že by její členové měli různou úroveň kompetencí.

Sebeprosazení ve třídě a získání přijatelné sociální pozice vyžaduje jiné kompetence než dosažení dobrého prospěchu. Rozlišujeme dva významné faktory²⁷, které postavení dítěte ve třídě ovlivňují:

- **Míra sympatie a oblíbenosti** závisí na sociálních kompetencích dítěte. Děti ze třídy bývá pozitivně hodnoceno takové chování, které usnadní navazování kontaktu i udržení vztahu. Z tohoto hlediska je důležitá otevřenost, přátelskost, schopnost empatie, vyjádření solidarity, pomoci a opory, ale i důraz na sdílení různých zážitků²⁸. Bez významu ovšem není ani převažující pozitivní emoční ladění a smysl pro humor. Oblíbené děti svým prosociálním chováním a projevovanými pozitivními emocemi vyvolávají kladnou citovou odezvu.
- **Míra vlivu**, kterou dítě ve skupině získá, je závislá na různých kompetencích, které tady mají pozitivní hodnotu, někdy i na ocenění autoritou, na určitých osobnostních vlastnostech a projevech chování. Děti mladšího školního věku jsou soutěživé, imponuje jim ten, kdo něco (byť obecně sociálně nevýznamného, nebo dokonce nežádoucího) umí. Imponuje jim **odvaha a sebedůvěra**, což někdy vede k tendenci se před ostatními vytahovat. Někdy bývá pozitivně hodnocena také **fyzická síla a obratnost**. K dosažení dobrého sociálního postavení může dítěti pomoci i **imponující vlastnictví**, které posiluje jeho sociální prestiž²⁹.

²⁶ Matějček, Z.: Výbor z díla, nakladatelství Karolinum, Praha 2005, str. 285

²⁷ Hrabal, V.: Pedagogicko psychologická diagnostika žáka, SPN, Praha 1989, str. 56

²⁸ Např. pro desetiletou dívku by „nejlepší kamarádka neměla lhát, neměla by se povyšovat nad ostatní a měla by být na mě hodná a milá“. Stejného názoru je i jedenáctiletý chlapec, podle kterého by „kamarád neměl něco říct a pak to neudělat, neměl by lhát, měl by mi říct, co jinému člověku neřekne, měl by mi pomoci, kdyby mě třeba někdo honil“.

²⁹ Vágnerová, M.: Vývojová psychologie I., Dětství a dospívání, UK v Praze, Karolinum 2005, str. 298

Ve vrstevnické skupině školní třídy se dítě učí stále lepšímu porozumění různým názorům, přáním a potřebám různých lidí. Tím se stále více diferencuje schopnost dítěte sociálního porozumění a paralelně s tím narůstá i schopnost volního sebeřízení či seberegulace.

5.5 Sociální klima a atmosféra třídy

Termín atmosféra má poměrně úzký rozsah. Vyjadřuje krátké trvání a proměnlivost. Atmosféra třídy je krátkodobým jevem, který je podmíněný situací ve třídě, mění se během vyučovacího dne nebo dokonce během jedné vyučovací hodiny. Řádově jevy trvají minuty až hodiny, výjimečně déle. Jiná je atmosféra ve třídě po hodině tělesné výchovy, při které se hrály soutěživé hry, jiná před důležitou písemnou prací, jiná je atmosféra, když přijde učitel rozzlobený atd.

Termín sociální klima označuje jevy dlouhodobé, které jsou typické pro danou třídu a daného učitele po několik měsíců či let. Mezi jejich tvůrce patří žáci celé třídy, skupinky žáků v dané třídě, jednotliví žáci, všichni učitelé vyučující v konkrétní třídě a konečně učitelé jako jednotlivci. Sociální klima je zprostředkovaně ovlivněno také sociálním klimatem školy a klimatem učitelského sboru.

Obsahově zahrnuje klima ustálené postupy vnímání, hodnocení a reagování na to, co se ve třídě odehrává. Klima je především souborem zobecněných postojů, vnímání procesů odehrávajících se ve třídě a emocionálního reagování žáků na ně. Důraz je kladen na to, jak klima vidí a interpretují sami aktéři (žáci, učitelé), než na to, jaké je klima „objektivně“ – to proto, že právě subjektivní pohled ovlivňuje jejich přemýšlení, rozhodování, jednání.³⁰

³⁰ Mareš, J., Křivohlavý, J.: Sociální a pedagogická komunikace ve škole, Státní pedagogické nakladatelství, Praha 1990, str. 34

6 Pozice žáka ve třídě

Sociální pozice je postavení jedince, které má v dané skupině. Jedná se tedy o souhrn pravomocí, které poskytuje skupina jedinci na základě jeho chování a autority. Může být určena velmi obecně (např. ve vztahu k pohlaví jedince), nebo může být více specifikována (např. sociální pozice určená zaměstnáním jedince). Úzce souvisí se sociální rolí, kterou jedince ve skupině hraje. Je důležitá k pochopení vztahů uvnitř žákovských skupin.³¹

Pozice ve skupině bychom mohli označit jako rozdíly mezi členy dané skupiny z hlediska jejich významu a váhy. Členy skupiny je možné seřadit do určité hierarchie podle pozic, které zaujímají. Struktura pozic a rolí je významná z hlediska diagnostiky pro svou proměnlivost. Učiteli taková znalost struktury pozic a rolí žáků ve třídě pomáhá své žáky poznat, vnímat a pochopit. Je mu tak umožněno nahlédnutí do vnitřního světa třídy a tomu i přizpůsobit své pedagogické působení na žáky. Jaké pozice se ve třídě utvoří, a kteří žáci je zaujmou je závislé nejen na struktuře a dynamice třídy a na vývoji žáků jako členů skupiny, ale i na jejich osobnostním rozvoji.

Pro zjišťování sociálních vztahů uvnitř malých skupin se nejvíce rozšířila výzkumná metoda připisující se americkému psychiatrovi J. Morenovi – sociometrie³². Skýtá kvantitativní pohled na vztahy ve skupině. Pozici jedince ve skupině definuje množstvím pozitivních a negativních voleb tohoto jedince ostatními členy skupiny. K určení pozice jedince ve skupině se můžeme dívat ze tří hledisek. Jedním je jeho sociální přitažlivost, druhým hlediskem je míra jeho osobní moci (prestiže). Třetím hlediskem je skupinová akceptace jedincova prosazování se ve skupině.³³

Z hlediska **sociální přitažlivosti** rozlišujeme osoby:

- populární (přitažlivé pro většinu členů);
- oblíbené (přitažlivé pro mnohé členy);
- akceptované (preferuje je část skupiny);
- trpěné (preferuje je malá část skupiny);
- stojící (nepreferuje je nikdo ze skupiny).

³¹ Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J.: Pedagogický slovník, Portál, Praha 2009, str. 287

³² **Sociometrie:** Soubor sociologických a psychologických metod a technik aplikovaných při měření mezilidských vztahů v malých skupinách.

³³ Trpišvská, D., Vacínová, M.: Sociální psychologie, Univerzita J. A. Komenského, Praha 2007, str. 46, 47

Z hlediska **míry osobní moci** rozlišujeme tyto kategorie:

- vůdci,
- pomocníci,
- soupeřníci,
- pasivní,
- periferní role.

Z hlediska toho, jak skupina přijímá **prosazování jednotlivce ve skupině**, můžeme rozeznávat osoby:

- přehlížené (rády by se uplatnily, ale nemohou se prosadit);
- odmítané (chtějí se uplatnit, ale nemohou);
- osamocené (rády by se uplatnily, ale vzdalují se a izolují od ostatních členů);
- izolované (nechtějí se prosazovat a ani nemohou se skupinou spolupracovat).³⁴

³⁴ Trpišvská, D., Vacínová, M.: Vývojová psychologie, Univerzita J. A. Komenského, Praha 2007, str. 46 - 53

7 Hodnocení a jeho vliv na sebehodnocení

Pozitivní hodnocení a z něj vyplývající podpora sebedůvěry umožňuje dítěti překonat ztrátu výlučného, a tudíž jistého postavení ve světě. Dětské sebehodnocení závisí na názoru rodičů a učitelů, později i vrstevníků. Hodnocení se transformuje na sebehodnocení ve vesměs nepozměněné podobě, protože mladší školní žák ještě není kritický. Není na takové vývojové úrovni, aby dokázal názory ostatních lidí diferencovat či dokonce korigovat. Hodnocení rodičů a učitelů však může být odlišné:

- **Hodnocení rodiny** má i v tomto období pro dítě největší význam, často bývá méně objektivní, méně kritické, víc emocionální. Projevuje se v něm citová vazba k dítěti. Může tu přetrvávat zafixovaný názor, dítě se rodičům může jevit jako nejchytřejší, nejkrásnější, atd.
- **Hodnocení ve škole** a v dětské skupině je objektivnější, bývá kritičtější a často i tvrdší. Dítě si ve škole musí svou pozici nejprve vydobýt – nezíská ji automaticky na základě citového vztahu. Hodnocení učitele dává dítěti adekvátní zpětnou vazbu. Nutnost občas akceptovat i méně příjemné hodnocení je pro dítě zatěžující. Pokud by došlo k tomu, že se postoje rodičů a učitelů budou ve větší míře odlišovat, nebude to pro dítě problémem kognitivním, ale emocionálním. Pro malého školáka jsou totiž významní všichni – rodiče i učitel.

Sociální očekávání posiluje u dětí školního věku potřebu výkonu, který potvrzuje jejich pozitivní hodnotu. Žák se snaží, aby něco dokázal, ale zároveň potřebuje, aby jeho výkon někdo ocenil. A nemusí jít jen o výsledky školní práce, přestože těm bývá sociálně přisuzována větší důležitost než všem ostatním. Dítě má potřebu dosáhnout společenského uznání, být akceptováno, být oceňováno. Ve školním věku, kdy je dítě logicky uvažujícím realistou, mu už nestačí zdání výlučné pozice. Potřebuje vědět, že si tuto pozici skutečně zasloužilo. Třeba tím, že splnilo určité požadavky. Hodnocení dospělých, učitele a rodičů, může uspokojovat různé psychické potřeby dítěte.

7.1 Sebehodnocení

Sebehodnocení ve školním kontextu je jednou z výchovných metod, díky níž si žák konfrontuje svůj pohled na sebe sama, své výkony s pohledy vyučujících, spolužáků a dospívá (zpravidla) k reálnějšímu sebepojetí, tedy představě jedince o vlastním já.³⁵

³⁵ Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J.: Pedagogický slovník, Portál, Praha 2009, str. 189

7.1.1 Rozvoj sebehodnocení v závislosti na vývojovém stupni

Sebehodnocení se mohou začít učit již velmi malé děti, i když jejich možnosti provádět metakognitivní činnosti odpovídají přirozeně jejich vývojové fázi. Budeme-li se bavit o sebehodnocení žáků mladšího školního věku, tak je třeba zmínit, že se vyvíjí.

Na počátku školní docházky se dítě ještě nedovede adekvátně ocenit, není schopno posoudit, co dovede, jakou má výtvar kvalitu. V oblasti sebehodnocení potřebuje získat zkušenosti, vědět, jak ho hodnotí rodiče a učitel ve škole. Ti také mohou výrazně přispět k rozvoji jeho sebehodnocení. V tomto období je tedy důležité, aby se rodiče i učitel při hodnocení dítěte soustředili na jednotlivé části jeho výkonu³⁶. Dítě si tak udělá přesnější obrázek o tom, co konkrétně se mu podařilo a začíná si tak i uvědomovat, co všechno se dá na práci hodnotit.

Od 8. roku věku dítě začíná při popisu vlastní osobnosti používat charakteristiky psychických vlastností, nebere však často v úvahu, že prožívání a chování osob se v čase mění. Jeho hodnocení proto často bývá jednostranné, a vzhledem k tomu, jak se mu situace aktuálně jeví, generalizované. Dítě si prozatím nedokáže představit komplexnost a proměnlivost projevů, ani vlastností osobnosti³⁷.

Posuzování **desetiletých až dvanáctiletých dětí** je již přesnější. Uvědomují si, že různé varianty chování souvisejí s různými situacemi a okolnostmi, ty potom i dokážou zahrnout do popisu. Jejich hodnocení se stává pružnějším, ale také kritičtější³⁸.

Sebehodnocení dítěte středního školního věku (od 8. do 11. roku) je navíc stabilnější, méně ovlivnitelné situací, okamžitým výkonem a nebo aktuálním výkyvem. Až do tohoto věku bylo dítě hodně závislé na cizích názorech (rodiče, učitel, spolužáci). Tato závislost se bude postupně zmenšovat, zejména pokud se názory okolí dostanou do rozporu s tím, jaké má dítě vlastní zkušenosti.

³⁶ **Příklad:** Dítě vytvoří a nalepí šaška. Pokud někdo reaguje slovy: „Ty jsi ale šikovná!“, „To je ale krásné!“, k rozvoji sebehodnotící dovednosti dítěte to přispívá jen velmi nepatrně. Ale u reakce: „Vidím, že sis vybrala veselé barvičky, takže šašek teď vypadá opravdu tak, jak má správný šašek vypadat – vesele a rozpustile. Snažila ses taky, aby ti jednotlivé dílky na sebe navazovaly a podařilo se ti je k sobě slepit pěkně čistě a přesně..!“ je podporováno v textu zmíněné uvědomění, co se podařilo a co vše se vlastně dá hodnotit.

³⁷ **Příklad:** Pokud dítěti ublížilo druhé dítě, považuje jej za zlé, dalo-li mu bonbon, je hodné.

Košťálová, H., Miková, Š., Stang, J.: Školní hodnocení žáků a studentů, Portál, Praha 2008, str. 63 – 66

³⁸ Vágnerová, M.: Vývojová psychologie I., Dětství a dospívání, UK v Praze, Karolinum 2005, str. 307

Dítě se stává kritičtější i vůči sobě samému, uvědomuje si, co umí a co neumí, jaké jsou jeho přednosti a nedostatky. Při řešení úkolu už mu nejde jen o to, aby svůj úkol splnilo, ale záleží mu i na kvalitě, ve které jej odevzdá. Svůj výkon porovnává s ostatními. Pro rozvoj sebehodnocení v tomto věku je proto podstatné, aby dítě vědělo, co se od něj očekává, aby byla **jasně stanovená pravidla** (v rámci chování ve třídě, pravidla soužití) nebo kritéria, kterými budou jeho výkony posuzovány. Žák mladšího školního věku má silnou potřebu srovnávat se s „ideálem“, tedy normou, kterou mu stanovili dospělí. Rozdíl mezi touto normou a aktuálním výkonem dítěte je výrazný motivační faktor pro vlastní zlepšování.³⁹

7.1.2 Vliv dětské psychiky na sebehodnocení

Žák mladšího školního věku se při popisu sebe sama už nezaměřuje pouze na své „objektivní“ charakteristiky (vzhled, vlastnictví, atd.), ale stále více zná i své psychické vlastnosti a schopnosti. Již v sedmi letech si dítě začíná uvědomovat stabilitu osobnosti v čase. Ví, že lidé mají *stálé* psychické charakteristiky (dříve byly jako *stálé* vnímány jen ty vlastnosti vnější). Až toto nové vědomí stálosti schopností mu dovolí se s druhými skutečně srovnávat a vytvářet si tak i stabilnější úroveň sebehodnocení.

Pro duševní zdraví dítěte je velmi významné kladné sebehodnocení. Psychoterapeuticky zaměření badatelé poukázali na to, že základem několika psychických potíží je právě nejistota o hodnotě vlastního „já“. Člověk, který si sám sebe realisticky necení (buď se podceňuje, nebo naopak přeceňuje) má obvykle problémy i ve styku s druhými lidmi.

Pokud jde o vliv rodičů na kladné nebo záporné sebehodnocení, mohli bychom uvažovat o dvojím mechanismu působení. Rodiče dávají dítěti najevo, jak si ho váží či jak ho podceňují. Tím mu jako v zrcadle ukazují jeho vlastní hodnotu. Hovoříme tedy o **zrcadlové teorii**. Rodiče jsou také vzorem v chování, podle nich dítě modeluje samo sebe. Jejich vlastní reálné, příliš nízké či vysoké sebehodnocení může být základem, dle kterého si dítě vytváří své vlastní pojetí a sebehodnocení. Zde máme **teorii modelu**.

Některé z empirických studií nasvědčují tomu, že zvláště „zrcadlení“ dítěte v soudech rodičů je pro vývoj dítěte důležité.

³⁹ Košťálová, H., Miková, Š., Stang, J.: Školní hodnocení žáků a studentů, Portál, Praha 2008, str. 65, 66

Pro kladné sebehodnocení je ovšem důležitý i **atribuční styl**, tedy to, jak člověk vnímá příčiny svých neúspěchů. Když se pozitivní výsledek vnímá jako nahodilý, závislý jen na štěstí, obvykle pak bývá sebehodnocení žáka nízké. Oproti tomu realisticky pozitivní sebehodnocení připisuje úspěch vlastním schopnostem a snaze, ale nezdar vidí jako příležitost k učení, jelikož chyby vyplývají z příčin, které může člověk sám ovlivnit. Posílení sebehodnocení u žáka mladšího školního věku tedy lze (spíše než stálým chválením a oceňováním) dosáhnout tehdy, jestliže dítěti bude jasně dáno najevo, že úspěch je do značné míry výsledkem jeho schopností a snahy a chyba je především příležitostí k učení a růstu.⁴⁰

Současně však, zejména ve školním věku, ovlivňuje vývoj sebehodnocení dětská skupina, ať už formální (ve třídě), nebo neformální (na hřišti).⁴¹

⁴⁰ Langmeier, J., Krejčířová, D.: Vývojová psychologie, Grada Publishing, Praha 2006, str. 138 - 140

⁴¹ Viz kapitola 4 Sociální skupina

PRAKTICKÁ ČÁST

8 Seznámení s problematikou praktické části

V této části práce se budu věnovat jedné školní třídě, do které jsme docházela od začátku roku a pozorovala jsem žáky (jak pracují a jak se chovají). Dětem z této třídy jsem pro účely této práce rozdala test STROM, pomocí kterého jsem zjišťovala, na jaké sociální pozici děti ve třídě *momentálně jsou* a zároveň jsem je požádala, aby mi zakreslily, na jaké pozici *by chtěly být*.

Správně jsem předpokládala, že z testu vyjdou zajímavá data a že se ve třídě naleznou takové děti, které se svou pozicí nebudou spokojené. A právě na ty jsem se chtěla zaměřit a vymyslet způsob, jak jim pomoci dostat se na jinou pozici, na které by byly spokojené. Rozhodně jsem ke své práci chtěla využít i metod a technik *dramatické výchovy*, tedy výchovy, která učí především *přímým prožitkem* a *vlastní zkušeností* v jednání a při které se zkušenosti nabývají *hledáním řešení* nastoleného problému. Přitom je u této výchovy vždy důležitá *spolupráce* celé skupiny, malých skupin i jednotlivců. Mým cílem bylo vytvořit pro třídu projekt, nějaký ucelený a na sebe navazující příběh, který třída společně prožije.

Protože mám specializaci na dramatickou výchovu a součástí státní závěrečné zkoušky z tohoto předmětu je i zpracování diplomového úkolu, rozhodla jsem se, že vytvořím projekt, který propracuji a který budu moci využít jak k diplomovému úkolu, tak k diplomové práci. Scénář projektu (viz kapitola 12.3) jsem vytvořila totožný se scénářem diplomového úkolu s tím rozdílem, že diplomový úkol je mnohem rozsáhlejší. V kapitole 13 této práce je mým cílem soustředit se na jiné věci a okolnosti, než kterých jsem si všímala pro potřebu diplomového úkolu.

Projekt jsem vytvořila tak, aby žáci celé třídy spolupracovali a spoluvytvářeli, aby mezi sebou nesoúpeřili a tím měli možnost se navzájem poznat v situacích, které by třeba za „normálních okolností“ neměli možnost společně prožít. Po celou dobu práce s dětmi jsem se snažila o to, aby děti činnosti bavily a aby žáci, kteří se svou aktuální pozicí nebyli spokojeni, měli možnost ukázat na své silné stránky, aby se zapojovali do činností, aby spolupracovali, vytvářeli a aby pro ně byla tato práce jakýmsi prvním krůčkem k tomu, aby se dostali na pozici lepší, ve které by se cítili dobře.

9 Dramatická výchova

Dramatická výchova (dále je DV) je esteticko-výchovný předmět, který se řadí mezi ostatní esteticko-výchovné předměty jako je výtvarná výchova, hudební výchova, tělesné výchova a literární výchova. Dala by se také charakterizovat jako **osobnostně sociální a umělecký rozvoj osobnosti** prostřednictvím dramatického umění⁴².

Dramatická výchova učí především přímým **prožitkem a vlastní zkušeností v jednání**, zkušenosti nabýváme hledáním řešení nastoleného problému.

Dramatická výchova má 2 základní roviny, které se v praxi prostupují a nelze je oddělit:

1. Osobnostní rozvoj

V hrách a cvičeních se rozvíjí uvolnění a soustředěnost, odstraňují se zábrany a sebeuvědomování. Prohlubují se pohybové dovednosti a plynulost mluvního projevu. Uvolňuje se a rozvíjí obrazotvornost a tvořivost, rytmické cítění.

2. Sociální rozvoj

Především je potřeba odstraňovat sklony nevnímat druhého (k tomu slouží různá cvičení kontaktu, komunikace, důvěry).

Patří sem také námětové hry a improvizace s tématy, se kterými se běžně setkáváme v životě.

DV pomáhá vychovávat vnímavou osobnost, která je schopna:

- vnímat skutečnosti kolem sebe;
- orientovat se v sobě, jasně formulovat své myšlenky a beze strachu prezentovat své názory;
- tvořivě řešit praktické problémy;
- respektovat druhé lidi, naslouchat jim a oceňovat jejich přínos;
- dokázat argumentovat, ale také umět přijmout názor druhých;
- pomáhá druhým, soucítí s nimi;
- spolupracovat s druhými na společném díle, umět za ně nést odpovědnost;
- rozvíjí řeč a pohyb k sociální komunikaci;
- vychovává citlivého a poučeného diváka a čtenáře.

Jde o cíle, kterých nelze plně na 1. stupni dosáhnout. Jsou ideálem, k němuž se přibližujeme.

⁴² Základem je slovo dramatický, to je odvozeno z řeckého slova DRAN – jednat, konat. Čili DV je výchova jednáním.

9.1 Principy dramatické výchovy

Principy dramatické výchovy chápu v poměrně širokém pojetí, kde je princip „ústředním pojmem, základem nějakého systému, který představuje zobecnění a rozšíření nějakých tezí na všechny jevy té oblasti, ze které je daný princip vyabstrahován⁴³“.

Základní principy dramatické výchovy, ze kterých lze odvozovat praktické postupy, jsou dvojího druhu:

1. Principy společné s dalšími předměty a obory vzdělávání i s řadou pedagogických směrů a systémů (patří sem výchova zkušeností, prožíváním, hra a tvořivost).
2. Principy specifické pro dramatickou výchovu, které tvoří její identitu (psychosomatická jednota člověka, fikce, hra v roli, postup od situace k výrazu, zkoumání života lidí, jejich charakterů a vztahů a experimentace s ním, improvizace).

Princip partnerství je přechodem od první ke druhé skupině, která tedy dramatickou výchovu odlišuje od jiných oblastí.

Z výše uvedeného je tedy patrné, proč jsem se rozhodla ve své diplomové práci využít dramatické výchovy. Z vlastní zkušenosti mohu říci, že dramatická výchova je nástrojem, který dokáže vytvořit výborné sociální klima ve třídě, utužuje vztahy mezi spolužáky, dává jim nové zážitky, prožitky, vědomosti, ponaučení.

10 Charakteristika školy a školní třídy

10.1 Charakteristika školy

Projekt jsem realizovala na 2. ZŠ Sokolov (dále jen škola), škole s rozšířenou výukou cizích jazyků. Rozšířená výuka jazyků probíhá na škole více než 35 let a v současnosti je jedinou školou s jazykovým zaměřením v bývalém okrese Sokolov. Škola poskytuje vzdělání podle programu vlastního vzdělávacího programu **Škola jazykům otevřená a Základní škola**. Ve třídách s rozšířenou výukou škola nabízí výuku anglického, německého, ruského a francouzského jazyka. Výuka prvního cizího jazyka - angličtiny - probíhá již od 1. ročníku. Od 3. tříd žáci pokračují ve výuce

⁴³ Machková, E.: Jak se učí dramatická výchova, DAMU v Praze, Praha 2007, str. 9

anglického jazyka ve třídách s rozšířenou výukou jazyků, v 6. ročníku přibírají druhý světový jazyk a v 8. ročníku třetí. Do jazykových tříd jsou přijímáni žáci druhých tříd ze škol celého okresu na základě výběrového řízení.

Škola je členem asociace škol s rozšířenou výukou jazyků Linguae. Žáci mohou v průběhu školní docházky skládat mezinárodní jazykové zkoušky Cambridge test a Kinderzertifikat. V rámci jazykových aktivit a ve spolupráci s partnerskými školami v Rakousku, Francii, Španělsku, Itálii a Německu pracují žáci a učitelé na projektech Sokrates - Stavění mostů. Na škole pracuje i školská rada a žákovský parlament.

Škola disponuje kapacitou pro 650 žáků, v tomto školním roce je na 1. stupni 317 žáků a na 2. stupni 204 žáků. Kapacita školy je tedy naplněna z 80%. Na škole pracuje 35 pedagogických pracovníků a 10 správních zaměstnanců.⁴⁴

10.2 Charakteristika skupiny

Dostala jsem od pana ředitele možnost vybrat si třídu, ve které budu chtít svůj projekt realizovat, vybrala jsem si 5. A, tedy nejazykovou třídu.⁴⁵

Složení třídy: Ve třídě je celkem 13 žáků, z toho sedm chlapců a šest dívek. Průměrný věk žáků ve třídě je 10 let. Třídu navštěvují 4 žáci romského původu.

Problémy: Žáci třídy nemají problémy s chováním (nikdo nemá dvojku z chování, nikdo nemá třídní / ředitelské důtky). Jsou tu čtyři děti s poruchami učení (dyslexie, dysgrafie, dysortografie), jeden chlapec dochází pravidelně k psychiatrovi z důvodu ADHD (*Attention Deficit Hyperactivity Disorders* - hyperaktivita s poruchou pozornosti), bere i léky. 6 dětí pochází ze sociálně slabších rodin.

Klima třídy: Většina dětí je spolu ve třídě již od druhé třídy, dobře se znají. Není nikdo, s kým by se třída nebavila, koho by zcela vyřadila z kolektivu. Všichni chlapci si spolu o přestávkách hrají, děvčata drží pospolu a tvoří buďto jednu velkou skupinu, nebo dvě skupinky, v jedné jsou tři Romky, ve druhé zbylá tři děvčata.

⁴⁴ Informace čerpány z internetových stránek školy – <http://2zs.sokolov.cz/>

⁴⁵ *Nejazykové třídy na škole: od 3. ročníků platí, že třídy s označením „A“ jsou nejazykové, zbylé („B“, „C“, „D“)) jazykové. Na školu jsem sama chodila od 3. ročníku právě v jazykové třídě a vím, že nejen mezi žáky z jazykových tříd, ale i mezi některými učiteli panoval názor, že v nejazykových třídách jsou „děti problémové, méně chytré, pomalejší a hůře zvladatelné“. Protože jsem tento názor na děti z nejazykových tříd měla vžitý, při možnosti výběru třídy jsem neváhala a chtěla jsem na vlastní kůži přesvědčit, zdali je či není pravdivý.*

11 Test STROM

11.1 Popis pozic STROMU

Test STROM⁴⁶ je testem, který pomáhá určit pozici žáka ve třídě. Je to obrázek vysokého stromu s několika větvemi a 21 postavami. Každá z postav má nakreslený obličej, který vyjadřuje emoci (usmívá se, mračí se, tváří se smutně, nešťastně). Výjimkou jsou postavy s číslem 4 a 7, které jsou obličejem otočené ke stromu, neboť se po něm zrovna pokouší vylézt do vyššího patra stromu.

Některé postavy sedí **osamoceny na kraji větví** a pozorují ostatní (v tomto testu vyjadřují veselého pozorovatele, introvertní dítě spokojené samo se sebou, introverta nezajímající ho se o kolektiv). Další dvě postavy jsou vyobrazeny **samostatně**, houpají se buďto **na větví stromu**, nebo na laně a tyto pozice označují smíření se se svým postavením, nepotřebu kamarádů, hravost. Pak jsou na STROMU pozice, kdy postavy mají **pevný základ** pod nohama nebo takové, kdy se postava **pevně drží stromu**, místo velmi bezpečné, vyjadřující spokojenost se svým postavením, sebevědomou, úspěšnost, vyšší postavení ve třídě či dokonce vůdce třídy. Potom tady máme postavy, které se **dotýkají jiných postav**, jsou s nimi v nějakém kontaktu, což jsou postavy vyjadřující přátelství, náklonnost, obětavost, nesobeckost, smysl pro kolektiv, radost z úspěchu skupiny. Na obrázku je zobrazen i jeden **smolař** v podobě postavy padající ze stromu. Na vrcholu stojí s rukama v bok **vůdce kolektivu**.

Úkolem žáků je pozorně si postavy na stromě prohlédnout, představit si, že celý strom vyjadřuje jejich třídu a najít takovou postavu, která by nejlépe vystihovala je samotné, resp. jejich *aktuální* postavení v této třídě. Zakreslí se zelenou pastelkou. Následně se na strom podívají ještě jednou a červeně označí postavu na stromě, na jejíž pozici *by chtěli být*.

⁴⁶ Viz příloha č. 1: Test STROM

11.2 Výsledky testu STROM

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21
Ilona																					
David																					
Karel																					
Lenka																					
Pepa																					
Natálie																					
Sára																					
Láďa																					
Káťa																					
Týna																					
Sandra																					
Ondra																					
Vašek																					
Pozice "momentálně jsem"																					

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21
Ilona																					
David																					
Karel																					
Lenka																					
Pepa																					
Natálie																					
Sára																					
Láďa																					
Káťa																					
Týna																					
Sandra																					
Ondra																					
Vašek																					
Pozice "chtěl bych být"																					

Z výše uvedených tabulek vyplývá mnoho zajímavých skutečností. Za velmi zajímavé považuji zjištění, že ve třídě jsou momentálně dva žáci – **David** a **Natálie**. Zatímco Natálie je se svou pozicí spokojená a za pozici „chtěla bych být“ označila totéž místo, David by rád níže, na místo kousek od vrcholku stromu, na místo pevné a stabilní, nicméně ne nejvyšší. Na jeho post (tedy na místo „vůdce“ třídy) by se rád dostal **Josef**. Za velmi zajímavou osobu ve třídě považuji také **Sáru**. Zakreslila se do pozice, která objímá jiného kamaráda, směje se na něj a naznačuje její náklonnost a přátelskost, a oproti tomu by se ráda dostala na pozici, kde nepotřebuje žádné kamarády a byla by ráda sama.

Nejzajímavější pro mou práci jsou potom pozice **Josefa**, **Ládi** a **Lenky**. Láďa a Lenka totiž jako svou aktuální pozici zakreslili ty jediné dvě postavy, kterým nejde vidět do obličeje a které se snaží vyšplhat co nejvýš nahoru na strom. Zatímco Lence k tomu šplhání pomáhá ještě kamarád (který jí pomáhá se odrazit), Láďa kolem sebe nikoho nemá a možná se chce, možná musí výš na strom došplhat sám. Josef je pro mě zajímavý z důvodu uvedeném v předchozím odstavci.

Pozice ostatních dětí se pohybují v jakémsi „středu“, resp. jejich posun pozic není tak výrazný, usuzuji, že jsou spokojeni tam, kde momentálně jsou.

11.3 Stručná charakteristika vybraných dětí

Z testu STROM, který jsem dětem rozdala, vyplynulo mnoho zajímavých skutečností a určitě by se s jeho výsledky dalo pracovat různě. Rozhodla jsem, že se v praktické části mé práce budu věnovat těm žákům, kteří **by se rádi dostali na vyšší pozici ve třídě**, neboť s tou svou aktuální nejsou spokojeni. Těmi žáky jsou Lenka a Láďa. Rozporuplnou postavou je pro mě také Josef, u kterého si nejsem jistá, zdali výsledky z jeho vyplnění testu STROM nebyly jen dalším „pokusem o vtip“. A i proto se při pozorování budu snažit zaměřit i na něj. Před samotnou realizací strukturovaného dramatu tedy napíšu pár poznámek k těmto třem dětem.

Josef

Věk: 11 let

Rodina: Rodina úplná. Jedináček.

Prospěch: Prospěch Josefa se v průběhu tří let velmi zhoršil. Nyní patří k průměrným dětem ve třídě.

Poznámka: Josef je velmi pozoruhodný chlapec. Je to dítě trpící nadváhou. Snaží se dělat vše pro to,

aby nemusel pracovat. Jeho lenost se neprojevuje pouze v hodinách tělesné výchovy, jak jsem původně předpokládala, ale naprosto ve všech hodinách. Jakmile ho nějaká činnost nebaví, jednoduše ji nedělá. Je velice laxní, nesnaží se. Někdy má dny, kdy na sebe rád strhává pozornost. Doma si vymýšlí, rodiče mu podléhají a dalo by se říci, že doma Josef diriguje rodiče, než aby tomu bylo naopak. Nejednou se stalo, že za něj maminka napsala domácí úkol apod. Ještě ve třetí třídě měl úhledné písmo, nyní píše velmi neúhledně. Jakékoliv domluvy rodičům byly dosud bezvýznamné. Ve třídě se nejvíc baví s Ondrou, kterého navádí, aby vykonával jím vymyšlené lumpárny. Nejednou měli oba chlapci „pohovor“ s panem ředitelem.

Láďa

Věk: 10 let

Rodina: Pochází ze sociálně slabší rodiny, nicméně rodina je fungující, rodiče se školou a třídním učitelem bez problémů spolupracují.

Prospěch: Co se týče školního prospěchu a práce ve škole, tak má úhledné písmo, čte plynule a srozumitelně. Při hodinách neudrží pozornost, vyrušuje.

Poznámka: Láďa je velmi chytrý a bystrý chlapec. Velmi rád se předvádí, provokuje chlapce a rád by se vyrovnal Davidovi, který je „vedoucí“ nejen chlapců, ale také celé třídy. V minulosti měl Láďa problém s počítačovou závislostí, kterou mu pomáhal zvládnout psycholog. V současné době o tomto problému dokáže Láďa bez zábran bavit.

Lenka

Věk: 10 let

Rodina: Rodiče Lenky jsou rozvedení, je jedináček. Dívka žije s matkou.

Prospěch: Má dyslexii a dysgrafii. Celkem dobře čte. Baví ji hudební výchova, nicméně na žádný hudební nástroj nehraje. Často jsem ji viděla, jak si povídá sama se sebou.

Poznámka: Lenka je dívka na první pohled stydlivá. Neudrží oční kontakt a v okamžiku, kdy si není zcela jistá odpovědí na zadanou otázku, zčervená. V případě konfliktu se spolužákem, nebo ve chvíli, kdy má jiný názor než ostatní, je výbušná a z nenadání začne plakat. Maminka na ní velmi lpí a v mnoha směrech ji u paní učitelky omlouvá. Nicméně o tom, že často pláče ví, totéž Lenka dělá i doma.

12 Zaměření a téma projektu

Z testu STROM vyplynulo, že se ve třídě nachází tři děti, které by se rády dostaly na vyšší pozici ve třídě. Těmi dětmi jsou:

- Josef
- Láďa
- Lenka

Lenka s Láďou jsou bezproblémové děti, které jsou momentálně v pozici, ve které žádají o pomoc, rádi by dostali na vyšší post ve třídě. Josef je problémovější dítě, které se, myslím, momentálně nemá šanci dostat se na post „vůdce třídy“, jak by si přál. Pokud by ale alespoň trochu změnil své chování ke spolužákům, přístup ke škole a byla by na něm vidět snaha, věřím, že by ve svém postavení mohl stoupnout.

Vytvořila jsem tedy dramaticko-výchovnou lekci. Pomocí strukturovaného dramatu, tedy pomocí systematicky uspořádaných metod a technik dramatické výchovy, vytvořím fiktivní problém, který se spolu s dětmi ve třídě budeme snažit vyřešit.

Děti budou vstupovat do herních situací a budou v nich jednat. Smyslem jednání v herních situacích bude nabývání nové zkušenosti. Herní jednání bude vymezeno herními pravidly a případně herními rolemi a bude založeno na společném směřování, spolupráci, tvořivosti v rámci daných pravidel.

Pro správné fungování bude třeba vytvořit podmínky, jejichž dodržení povede ke vzájemné důvěře, svobodě experimentování, ke skupinové spolupráci. Součástí bude i **reflexe** a hodnocení herního jednání různými metodami (slovní výpověď, rozhovor, diskuse, divadelní vyjádření). Smyslem bude zpracování zážitku ze hry, nacházení podobností v běžných životních situacích, získání chybějící životní zkušenosti a v neposlední řadě také vzájemná důvěra a skupinová spolupráce, která by měla vést (nejen) ke stmelení kolektivu.

Projekt jsem rozdělila na dvě části, na dvě dvouhodinové lekce. Každá z těchto částí má samostatná témata, a to hlavní i vedlejší.

1. ČÁST

Téma hlavní: Internet jako zprostředkovatel dokonalé iluze.

Téma vedlejší: Skryté nebezpečí hrozící na internetu.

Vliv druhých osob na chování jedince.

2. ČÁST

Téma hlavní: Důležitost rodiny v životě člověka.

Téma vedlejší: Odhalené nebezpečí hrozící na internetu.

Nebezpečí hrozící z uveřejňování soukromých věcí na sociálních sítích.

12.1 Časový rozsah

Projekt jsem naplánovala na **dvě dvouhodinové** lekce (dvakrát 90 minut). Mezi jednotlivými lekcemi by, domnívám se, neměl být delší časový odstup než jeden týden. Jednak proto, aby si děti to *odehrané a poznané* zapamatovaly, jednak aby v nich „neuhasl“ nadšení a **napětí** (se kterým by každá první lekce měla končit).


12.2 Pomůcky

Tento projekt není náročný na nějaké složité pomůcky. Využila jsem:


- **čtvrtku formátu A1/balící papír** (dále jen „baličák“);
- **fixy**;
- **ICQ konverzaci** dvou chlapců;
- **kostýmní znaky** (kšiltovku, korále, pánskou košili, „policejní odznak“ – čokoládová mince nalepená na černém podkladě);
- **fotografie** hledaného muže (studnice těchto fotografií je např. na stránkách Policie ČR: www.policie-cr.cz; do vyhledávače stačí napsat heslo „hledaný“);
- **nakopírované texty** k samostatné četbě;
- **bílé papíry** pro psaní dopisů/kreslení obrazů.

12.3 Scénář projektu

12.3.1 PRVNÍ BLOK: délka 90 minut

Co	Instrukce	Organizace
Rozehrábí	Jeden z žáků má babu a honí zbytek. Koho chytne, ten zkamení. Vysvobodit ho může jen ten, kdo se ho zeptá: „Proč máš rád svůj domov?“ Až „zkamenělé“ dítě řekne jeden důvod, je vysvobozeno a může dál utíkat před babou.	
Text	<p><u>Pozn.:</u> Jedno dítě nesmí opakovat stejné důvody! Je-li třikrát chyceno, musí říct tři různé věci!“</p> <p>Učitel přečte text:</p> <p><i>„V jednom městě nedaleko Prahy byl velký dům, ve kterém žila rodina Novotných. Tatínek byl prodejcem aut, maminka zdravotní sestríčka a jejich syn Marek navštěvoval pátou třídu na základní škole.</i></p> <p><i>Rodina byla spokojená a šťastná. Ale nedávno začal Marek dělat problémy. Doma přestal pomáhat, na rodiče začal být drzý, chvílemi až zlý, přestal plnit věci do školy a když už byl doma, byl zavřený u sebe v pokoji a seděl u počítače. Každý den se to opakovalo. Rodiče si s ním už nevěděli rady.</i></p> <p><i>Maminka se jednoho dne zeptala tatínka: „Co děláme špatně? Proč Marek není jako dřív? Co se s ním děje? Proč nám neřekne, co ho trápí?“, zaslzely se jí oči a sklonila hlavu.“</i></p>	
Baličák	<p>Doprostřed na papír učitel napíše jméno MAREK a zeptá se dětí: „Co jsme se teď o Markovi dozvěděli? Jaký je? Jaké jsou jeho záliby? Jaké asi může mít problémy, má vůbec nějaké? Napište o něm všechno, co vás napadá.“</p> <p>Poté, co se dopíše na baličák, učitel požádá děti, aby si sedly do jedné části třídy, jako kdyby byly v kině (všichni sedí zády ke stěně, jejich</p>	


<p>Učitel v roli</p>	<p>pohledy směřují na židli). Poté před ně předstoupí Marek (učitel v roli).</p> <p>Učitel dá před děti jednu židli, na kterou si přijde sednout Marek (učitel v roli) a mezitím říká dětem o Markově příchodu. „<i>Ted' sem za námi přijde Marek. Můžete se ho na cokoliv zeptat, na cokoliv, co vás zajímá. Můžete si tak ověřit vaše domněnky, nebo získat nové informace o něm.</i>“</p> <p>Učitel si na sebe vezme kostýmní znak pro postavu Marka = kšiltovku. Přijde k dětem, sedne si na židli.</p> <p>„Ahoj, já jsem Marek. Prej na mě máte pár otázek.“</p> <p>Z Markovo řeči by mělo zaznít:</p> <ul style="list-style-type: none"> • „<i>Rodiče mi nerozumí.</i>“ • „<i>Rozumí mi jen Richard!</i>“ (Tato věta MUSÍ zaznít!) • „<i>Rodiče mě občas otravují tím, jak se furt na něco vyptávají a jak se až moc starají! Už mi není pět, aby se o mě tolik starali. Nechápu, proč to dělají.</i>“ • „<i>Myslí si, že když mi dají zaracha, nebo něco zakážou, tak že se zblázním.. Ccc, nevadí mi to (uraženě)!</i>“ • „<i>Nebaví mě to doma, je tam nuda.</i>“ <p><u>Poznámka:</u> Učitel musí dát pozor na to, aby z Marka neudělal zlého, nebo nafoukaného kluka. Marek je normálně hodný, milý, slušně vychovaný kluk, který momentálně „hledá sám sebe“.</p>	
<p>Živý obraz který se rozehraje; Připravená improvizace</p>	<p>Děti se rozdělí do 4 skupin po 3. Dostanou za úkol připravit si krátkou improvizaci na téma: „Běžný Markův den“. Učitel zadá každé skupině prostředí, ve kterém se má improvizace odehrát.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.) Škola 2.) Doma v obýváku 3.) U prarodičů 4.) S kamarády venku 	<p>Skupiny po 3</p>

Vyprávění	Četba textu, čte učitel: <i>„Skutečně i v těchto situacích se Marek mohl ocitnout. Marek poslední dobou nebyl ve své kůži. Nic ho nebavilo. Připadalo mu, že mu nikdo nerozumí, nikdo. Až na jediného člověka. Člověka, kterého potkal na internetu a který jako jediný rozuměl všemu tomu, co Marka trápí. Jak se cítí. Měl stejné názory a jako jedinému se Marek mohl se vším svěřit. Nikdy ho sice neviděl, ale popsal se mu dokonale! Jmenoval se Richard, byl stejně starý a měl úplně ty samé problémy. Marek byl šťastný, že díky internetu si našel nového nejlepšího kamaráda. Psali si každý den.“</i>	
Četba textu	Učitel každému z žáků rozdá ICQ konverzaci ⁴⁷ Marka a jeho nového kamaráda Richarda. Děti mají za úkol si konverzaci přečíst.	ICQ konverzace
Živé obrazy s rozehráním	Skupiny dětí po třech. Děti mají za úkol připravit si živý obraz, který se potom na chvilku rozehraje na téma: „Jak by mohlo vypadat první setkání Marka s Richardem?“	
Baličák	Baličák „Marek“. Děti mají za úkol dopsat tam nové informace, které se dozvěděly.	
Psaní vzkazu	Žáci dostanou za úkol, aby napsali Markovi nějaký vzkaz, a to jakýkoliv. Mohou ho pozdravit, poradit mu, říci mu jejich osobní zkušenost, názor, upozornit na možná nebezpečí, cokoliv je napadne. Děti vzkazy nemusí podepisovat. Až dopíší, vzkazy se dají na vymezené místo tak, aby každý měl možnost přečíst si radu druhých pro Marka. Učitel dá dětem text, který si samy přečtou:	Papíry a tužky
Samostatná četba textu	<i>„Tu noc před tím, než se Marek chystal utéct z domu, se mu špatně spalo. Srdce mu bušilo podezřele rychle, měl sucho v ústech, hrdlo se mu svíralo. Měl zvláštní pocit. Zdály se mu podivné sny. Stále se ale uklidňoval tím, co mu napsal Richard, že dělá dobře, že doma ho stejně nemají rádi a že mu bez rodičů a všech lidí kolem něj bude lépe.“</i>	Rozdat texty

⁴⁷ Viz příloha č. 2: ICQ konverzace (chlapci se v ní baví o tom, že spolu utečou a domlouvají se, v kolik a kde se setkají).


Zvuky = pocity	<p>Nyní děti dostanou za úkol rozdělit se do dvou skupin. Skupiny budou pomocí zvuků vytvářet Markovo pocity, které měl. Mohou používat jednak své hlasy, jednak Orffovy nástroje a jiné předměty, které mají k dispozici.</p> <p><i>„A jak to s Markem dopadlo dál, se dozvíme příští hodinu.“</i></p>	Orffovy nástroje
-------------------	--	---------------------

12.3.2 DRUHÝ BLOK: délka 90 minut

Co	Instrukce	Organizace
Opakování	Učitel si s dětmi povídá, co se dělo minulou hodinu, co se stalo, za jakých okolností. (Marek se potkal s bezdomovcem, na základě informací od něj získaných nasedá zpátky na vlak a jede domů.)	
Příběh	Marek čekal, až k fontáně dorazí i Richard, aby se mohli vydat na cestu. Ale Richard pořád ne a ne přijít. Najednou Marka oslovil vysoký štíhlý muž: „Dobrý den, chlapče, jmenuješ se Marek?“ Marek odpověděl, že ano a začal si toho muže prohlížet a začal mít tuze nepříjemný pocit.	
Učitel v roli	<ul style="list-style-type: none"> • „Dobrý den. Jsem komisař Pokorný. Jsem od policie ČR. (Ukáže odznak.) Máme podezření na tuto lokalitu, že zde v okolí pobýval a měl kontakty pan Richard Znojil. Neznáš ho náhodou? Neviděl jsi ho někdy někde?“ • „Toto je Richard ZNOJIL.“ (učitel ukáže dětem obrázek obličeje Richarda Z.). „Toho jsme dnes dopoledne dopadli, ale sháníme proti němu důkazy, že spáchal trestnou činnost. Tedy to, co spáchat neměl. Psal si na internetu s podobně starými dětmi jako ty, lhal jim, hrál si na jejich dobrého kamaráda, aby z nich vylákal co nejvíce informací. Potom vykrádal byty a teď je zapletený i do horších věcí.“ • „Psal i tobě? A můžeš mi říci, co ti psal? Moc bys mi tím pomohl!“ • „Aha, děkuji za informace! Chlapče, na lidi, jako je tento muž, si dávej pozor! On je jeden z mnoha, co prostřednictvím internetu kontaktuje děti, jako jsi ty, hraje si na tvé vrstevníky, tedy na stejně staré děti, vyzvídá choulostivé informace jako například kde bydlí, co dělají rodiče, co mají doma, co mají doma nového, hrají si na 	

Alej svědomí	<p><i>nejlepší kamarády, kteří všemu rozumí, a potom děti unesou a rodiče vydírají, nebo rodinu vykradou, nebo spáchají jinou trestnou činnost!“</i></p> <p>Děti utvoří „uličku“. Dvojice si stoupnou naproti sobě tak, aby mezi nimi bylo místo, kterým se dá projít. Učitel pomalu prochází uličkou. Na koho se učitel podívá, ten poví vnitřní myšlenky, které Marek měl po rozhovoru s komisařem.</p> <p><i>„Po rozhovoru s komisařem byl Marek celý nervózní a rychle pospíchal domů. Nemohl se dočkat, až uvidí své rodiče. V hlavě se mu pořád honila otázka, co by se stalo, kdyby policisté Richarda nedopadli a kdyby se s ním u té fontány setkal. Jen jim ještě bude muset vysvětlit svůj pozdní příchod... Najednou už byl u domu. Zhluboka se nadechl a odemkl dveře.“</i></p>	<p>Vytvořit uličku</p> <p>Kino</p>
Pantomima 4 skupiny	<p>Děti se rozdělí do 4 skupin. Jejich úkolem je pantomimicky předvést, co se mohlo stát, když Marek otevřel dveře od svého domova. Mají možnost pracovat i se třemi kostýmními znaky (korále - maminka, košile - tatínek, kšiltovka - Marek).</p> <p><i>Děkuji, takto to také mohlo dopadnout. Nicméně náš Marek to měl tak, že když otevřel dveře od domu, hned za ním přiběhli oba rodiče. Byli šťastní, že je doma!“</i></p>	<p>4 skupiny po 3</p>
2 kolektivní postavy + učitel v roli	<p>Děti dostanou za úkol rozdělit se na dvě skupiny (6 a 7 dětí). Jedna skupina bude kolektivní postavou <i>Markem</i>, druhá bude kolektivní postavou <i>tatínkem</i>. Maminku bude hrát učitel v roli.</p> <p>Věty, které by v rozhovoru měly zaznít:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>„Kdes byl?!! Už jsme chtěli volat na policii!!!“</i> • <i>„Slibme si, že se o těchto věcech budeme bavit a že už tohle nikdy neuděláš!“</i> • <i>„Tatínku, mohl bys nás tady nechat chvíli o samotě?“</i> 	<p>Ve skupinách v kruhu (abychom na sebe všichni viděli)</p>

<p>Kolektivní postava a učitel v roli</p>	<p>(bude-li tatínek nervózní)</p> <p>Rozhovor maminky s Markem:</p> <ul style="list-style-type: none"> • „<i>Marku, bála jsem se o tebe, tak jsem se šla podívat k tobě na počítač. Podívala jsem se i na facebooku a viděla jsem tam, co sis psal do profilů. A také kolik tam máš uložených přátel. ZNÁŠ JE SKUTEČNĚ VŠECHNY? Co je to za lidi?!</i>“ • „<i>Nemůžeš psát, kdy jsme a nejsme doma! Nebo co jsme si koupili nového, nebo co jsme koupili tobě nového. Obzvláště když tam máš 120 přátel, o kterých nevíš, co jsou zač!</i>“ • „<i>Slib mi, že si vymažeš všechny ty, co neznáš a že tam už nikdy nebudeš psát žádné informace z našeho soukromí. Kdy jsi sám doma, co jsme si koupili nového, a jiné podobné věci!</i>“ <p>„<i>Tak. A co myslíte? Myslíte si, že se po této zkušenosti Markovo chovánílepší?</i>“</p>	<p>Kino</p>
<p>Připravená a následně nepřipravená improvizace</p>	<p>Děti vytvoří 4 skupiny po třech. Nejdříve si musí vzpomenout na etudy, které hrály v pondělí. Tedy když se Marek ještě choval špatně a seděl neustále u PC. Děti si vzpomenou a etudy znova zahrají. Po přehrání dostanou za úkol vymyslet krátké improvizace na téma „<i>Jak by se Marek ve stejných situacích zachoval teď?</i>“ NEPŘIPRAVENÁ IMPROVIZACE. Každé skupině bude zadán prostředí, které měla předtím:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.) Škola 2.) Doma v obýváku 3.) U prarodičů 4.) S kamarády venku 	<p>Skupiny po 3</p>
<p>Vzkaz Markovi</p>	<p>Děti budou psát Markovi vzkaz. Mohou mu psát rady, pozdravy, komentáře, cokoliv. Je to jednoduše „<i>Přání pro Marka</i>“. Učitel přání nechte nahlas, <i>předá je Markovi.</i></p>	<p>Každý kdekoliv</p>

Baličák	<p>Doprostřed se napíše „DOMOV“. Co si děti představují pod tímto pojmem? Asociace na slovo „domov“. Děti píšou fixami na baličák.</p> <p>„Co můžeme dělat, když máme problém?“ (linka důvěry, schránka důvěry ve škole, učitel, rodiče, kamarádi, čísla 150, 155, 158...)</p>	
Obrázek/dopis	<p>„Přání rodičům“</p> <p>Každé z dětí dostane papír. Učitel jim řekne: „<i>Ted' si dejte hodně záležet! Namalujte nebo napište vašim rodičům to, co byste jim chtěli sdělit. Buďto něco, co jste si uvědomili díky Markovo příběhu, nebo cokoli jiného, co vás momentálně napadá a co se vám honí hlavou. Kdo z vás bude chtít, může mi k tomu napsat adresu a jména rodičů a já vám je za měsíc pošlu, aby to bylo překvapení. Rodičům to udělá radost a vy si vzpomenete na příběh o Markovi.</i>“</p>	Lavice
Reflexe	<p>Po sepsání přání udělá učitel s dětmi krátkou reflexi:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Jak se jim dnes pracovalo? • Co se jim dnes ne/povedlo? • Co je nejvíc ne/bavilo? 	Lavice
Dárek	<p>Na úplný závěr hodiny učitel dětem poděkuje za práci, kterou odváděly za celou dobu a předá dárky - písťalky a nálepky (od pana komisaře).</p>	

13 Popis a reflexe průběhu činností, reakce vybraných dětí, výsledek učení žáků

K tomu, abych sepsala popis a reflexi průběhu činností, užitých metod a technik a výsledky učení žáků, jsem se rozhodla, že pro přehlednost a úplnost zvolím tabulku. Vždy napíšu činnost, pod ní bude uvedený doslovný text, který se vyskytuje i ve scénáři hodiny. Pod textem bude tabulka se všemi ostatními náležitostmi (**tabulka obsahuje nové, ještě neřečené informace**).

Forma zápisu:

❖ **ČINNOST** (číslo bloku: 1/2)

Doslovné znění scénáře (viz kapitola 12.3 *Scénář projektu*)

Popis průběhu činnosti	Popis průběhu činnosti po zrealizování projektu.
Reflexe průběhu činnosti	<i>Reflexe na danou činnost.</i>
Reakce vybraných dětí	Zajímavé reakce vybraných dětí (pokud nějaké nastala/nějaké nastaly).
Výsledek učení žáků	Co dětem tato činnost dala.

13.1 PRVNÍ BLOK

Přestože se děti při realizaci prvního bloku setkaly s dramatickou výchovou poprvé, práci odvedly na výbornou. Bylo vidět, že téma žáky zaujalo. Za celé 2 hodiny jsem nemusela nikoho prosit, aby dával pozor, ani napomínat za nevhodné chování. Do činností se zapojovali všichni žáci.

❖ **ROZCVIČKA (1)**

Jeden má babu a honí zbytek. Koho chytne, ten zkamení. Vysvobodit ho může jen ten, kdo se ho zeptá: „Proč máš rád svůj domov?“ Až „zkamenělé“ dítě řekne jeden důvod, je vysvobozeno a může dál utíkat před babou.

Poznámka: Jedno dítě nesmí opakovat stejné důvody! Je-li třikrát chyceno, musí říct tři různé věci.

Popis průběhu činnosti	Děti měly za úkol běhat po třídě, jeden chlapec měl „babu“. Koho chytil, ten zkameněl. Osvobodit se mohl až ve chvíli, kdy se ho dotknul jiný spolužák a zeptal se přitom: „Proč máš rád svůj domov?“. Dítě se osvobodilo ve chvíli, kdy řeklo jeden důvod (který nesmělo opakovat).
Reflexe průběhu činnosti	<i>Tato aktivita se dětem líbila, byla jsem ráda, že skutečně všichni běhají a nikdo se nesnažil „zasít“ někam do rohu. Odpovědi dětí se střídaly.</i>
Reakce vybraných dětí	Všechny tři pozorované děti se bez problémů zapojily, činnost je bavila.
Výsledek učení žáků	Rozehřátí, uvolnění. Děti přestaly myslet na předchozí hodiny.

❖ ÚVODNÍ TEXT (1)

Učitel přečte text:

„V jednom městě nedaleko Prahy byl velký dům, ve kterém žila rodina Novotných. Tatínek byl prodejcem aut, maminka zdravotní sestra a jejich syn Marek navštěvoval pátou třídu na základní škole. Rodina byla spokojená a šťastná. Ale nedávno začal Marek dělat problémy. Doma přestal pomáhat, na rodiče začal být drzý, chvílemi až zlý, přestal plnit věci do školy a když už byl doma, byl zavřený u sebe v pokoji a seděl u počítače. Každý den se to opakovalo. Rodiče si s ním už nevěděli rady. Maminka se jednoho dne zeptala tatínka: „Co děláme špatně? Proč Marek není jako dřív? Co se s ním děje? Proč nám neřekne, co ho trápí?“, zaslzely se jí oči a sklonila hlavu.“

Popis průběhu činnosti	Děti sedí v kruhu, učitel s nimi a čte jim text, ale snaží se i (v průběhu čtení) dívat se dětem do očí, udržovat s nimi oční kontakt.
Reflexe průběhu činnosti	<i>Při četbě textu děti seděly v kruhu, seděla jsem s nimi, jen jsem seděla na stoličce ke klavíru. Děti po celou dobu mého čtení ani nedutaly a pozorně poslouchaly. Možná to sem nepatří, ale toto byl moment, kdy mě „to“ (má role učitele) začalo hrozně bavit. Ještě nikdy předtím jsem nezkoušela vést takto</i>

	<i>dlouhou lekci DV s dětmi. Vždy jen se spolužáky ve třídě. A teď jsem cítila, jak se na mě dívají ty dětské oči a... Myslím, že jsem je zaujala a měla jsem z toho moc dobrý pocit a těšila jsem se na celou lekci.</i>
Reakce vybraných dětí	Všichni žáci četli (včetně Josefa, kterého normálně čtení nebaví).
Výsledek učení žáků	Vtáhnutí do příběhu.

❖ REFLEXE, BRAINSTORMING (1)

Doprostřed na papír učitel napíše jméno MAREK a zeptá se dětí: **„Co jsme se teď o Markovi dozvěděli? Jaký je? Jaké jsou jeho záliby? Jaké asi může mít problémy, má vůbec nějaké? Napište o něm všechno, co vás napadá.“**

Poté, co se dopíše na baličák, učitel požádá děti, aby si sedly do jedné části třídy, jako kdyby byly v kině (všichni sedí zády ke stěně, jejich pohledy směřují na židli). Poté před ně předstoupí Marek – učitel v roli.

Popis průběhu činnosti	Po přečtení části textu měly děti heslovitě sepsat na baličák, co se o Markovi dozvěděly, popř. i napsat myšlenky, „jaký by mohl být“.
Reflexe průběhu činnosti	<i>Děti se hlásily, nepřekřikovaly, kamarádům neskákaly do řeči. Každé dítě napsalo 2 – 3 věci, které se dozvědělo, nebo které ho napadly po poslechu úvodního textu.</i>
Reakce vybraných dětí	Zahlédla jsem Lenku , jak se radí se spolužačkou. Když se spolužačka usmála a souhlasně kývla, Lenka šla napsat jednu Markovu zálibu. Ládá se neustále hlásil a napadaly ho nové a další věci. Josef chvílemi vykřikoval slova, která mu přišla na mysl, až jsem jej musela napomenout, aby se hlásil stejně jako ostatní děti.
Výsledek učení žáků	Reflexe přečteného textu. (hlavní) Na základě zjištěných informací žáci utváří další Markovy vlastnosti, které dosud přímo nezazněly. Zamyšlení se nad názorem spolužáka.

❖ UČITEL V ROLI NA HORKÉM KŘESLE (1)

Učitel dá před děti jednu židli, na kterou si přijde sednout Marek (učitel v roli) a mezitím říká dětem o Markově příchodu. „***Ted' sem za námi přijde Marek. Můžete se ho na cokoliv zeptat, na cokoliv, co vás zajímá. Můžete si tak ověřit vaše domněnky, nebo získat nové informace o něm.***“

Učitel si na sebe vezme kostýmní znak pro postavu Marka, tedy kšiltovku. Přijde k dětem, sedne si na židli.

Popis průběhu činnosti	Za dětmi přišel Marek a odpovídal na dotazy dětí. Většina dotazů se týkala ověřování domněnek dětí.
Reflexe průběhu činnosti	<p>Hodně jsem dopředu přemýšlela, jaká mám být. Resp. věděla jsem, jaká mám být, ale nebyla jsem si jistá, jestli se tak zvládnou prezentovat před dětmi. Měla jsem obavy jednak z toho, jak budou na můj příchod coby Marka reagovat, a jednak z toho, na jaké otázky se budou ptát.</p> <p>Děti začaly na Marka reagovat ihned. Nesetkala jsem se ani s úšklebky⁴⁸. Automaticky Markovi začaly tykat, pozdravily ho a začaly se ptát. Zkraje pokládaly dotazy jako: „Chodíš za školu?“, „Zamykáš se u sebe v pokoji?“, „Ukradl jsi někdy něco?“. Potom začaly jít hlouběji: „Myslíš, že je správné, když jsi celý den jen u počítače?“, „A proč si s tím Richardem píšeš, když jsi ho ještě nikdy neviděl? Nebojíš se?“.</p> <p>Na otázku: „Proč nepomáháš doma rodičům?“ Marek odpověděl, že ho to nebaví a protože ho otravují, jak se ho neustále ptají – jak bylo ve škole, co je nového. Jeden chlapec otevřel oči a říká: „A myslíš, že tohle jako není normální, jo?! Vždyť to jsou tvoji rodiče, mají tě rádi, a proto se tě ptají, jak bylo ve škole! To se ptají každého z nás!“ a přidala se další slečna: „A měl bys být rád, že je máš a vážit si jich! Oni ti dávají jídlo, pití, starají se o tebe!“ a přidal se další chlapec: „Možná by ses nad sebou měl zamyslet!“.</p> <p>Líbila se mi otázka ještě jedné dívky, která se ptala: „Myslíš, že jsi v pubertě?“.</p> <p>Tato otázka málem vyvolala úsměv na rtech, ale ovládla jsem se a nakonec ji odpověděla: „No tak... Nejsem. Proč bych byl? Jsem stejně starý jako ty, ty jsi</p>

⁴⁸ Při praxi z DV, kterou jsem absolvovala, jsem se nejednou setkala s tím, že když učitel v roli přišel mezi děti, ozvalo se mezi nimi: „Jé, to je jen ta učitelka akorát s kšiltovkou....“. Tady se to ale nestalo.

	<p><i>v pubertě?“. Dívka se na mě podívala a říká: „No takže jsi v pubertě. My všichni tady jsme.“</i></p> <p>Děti mě při této aktivitě tak moc motivovaly, že jsem si říkala, že musím udělat maximum pro to, aby se jim nejen ty dnešní 2 hodiny líbily, ale aby se jim líbilo všech 6 hodin, které spolu prožijeme! Tyto reakce jsem nečekala a v duchu jsem si jen „mnula ruce“, když jsem letmo zahlédla, jak nevěřícně se na děti dívá paní učitelka třídní⁴⁹.</p>
Reakce vybraných dětí	<p>Tato činnost proběhla bez problémů, Lenka i Josef se mě zeptali alespoň na jednu otázku (aniž by ji předem konzultovali s některým ze spolužáků). Když se zrovna neptali, poslouchali otázky ostatních a Marka, který na ně odpovídal.</p> <p>Láďa Markovi dokonce sdělil vlastní zkušenost a dal radu: <i>„Marku, já měl podobný problém jako ty. Hrál jsem pořád hry na počítači. Pak jsem ale začal chodit víc ven a na kroužky a zbavil jsem se toho. A víš, kdo mi hodně pomohl? Rodiče. Vzali mě k doktorovi a ten nám doporučil tohleto. Tak to taky zkus⁵⁰!“</i></p>
Výsledek učení žáků	<p>Žákům je poskytována svoboda vyjadřování postojů a různých úhlů pohledu v bezpečí role.</p>

❖ ŽIVÉ OBRAZY S ROZEHRÁNÍM⁵¹ (1)

Děti se rozdělí do 4 skupin po třech. Dostanou za úkol připravit si krátkou improvizaci na téma: „Běžný Markův den“. Učitel zadá každé skupině prostředí, ve kterém se má improvizace odehrát.

- 1.) Škola
- 2.) Doma v obýváku
- 3.) U prarodičů
- 4.) S kamarády venku

⁴⁹ Třídní učitelka konstatovala, že některé děti ještě nikdy neslyšela tak hezky mluvit a že ji všichni hrozně překvapili. Toto prý nečekala.

⁵⁰ Třídní paní učitelka, že vůbec netušila, že tento chlapec měl sdělený problém.

⁵¹ Viz příloha č. 7: Fotografie dětí při práci

<p>Popis průběhu činnosti</p>	<p>Dětem jsem rozdala prostředí, ve kterém se bude Marek nacházet a jejich úkol bylo vymyslet a vytvořit živý obraz, který se na tlesknutí na chvíli rozehrál.</p> <p>Prostředí ŠKOLA: děti sehrály, jak se 2 učitelé baví a Marek je i přes napomínání vyrušuje.</p> <p>Prostředí DOMA V OBÝVÁKU: Rodiče se Marka ptali, kde má žákovskou knížku a kde aktovku. Marek se chvíli vymlouval a potom jim odpověděl, že obojí nejspíš zapomněl ve škole.</p> <p>Prostředí U PRARODIČŮ: Marek pozdravil babičku s dědečkem a zeptal se jich, jestli by mohl na chvíli na internet. Prarodiče svolili a pak už z Marka nedostali jedinou souvislou odpověď na jejich otázku, Marek neustále ťukal do klávesnice a díval se na monitor.</p> <p>Prostředí S KAMARÁDY VENKU: V živém obraze to vypadalo, že má Marek v ruce cigaretu, po rozehrání se nám tato domněnka potvrdila. Marek poté, co dokouřil, šel s kamarády házet kameny na domy, až rozbili jedno okno a tak začali utíkat.</p>
<p>Reflexe průběhu činnosti</p>	<p><i>Všechny skupiny vystihly Marka velice přesně (resp. tak, jak jsem chtěla, aby děti Marka vnímaly). U některých dětí byl vidět ostych, ale i přesto své role zvládly a dohrály vše do konce.</i></p> <p><i>Překvapil mě moment s cigaretou. Přiznám se, že s tím, že by Marek mohl kouřit, jsem nepočítala.</i></p>
<p>Reakce vybraných dětí</p>	<p>Nejvíce mě překvapila Lenka, neboť hrála roli rozzlobené babičky a vedla z celé skupiny nejdelší monolog. Jednou se malinko zasekla a bylo vidět, že trochu znejistila, ale během chvíle se do role opět zcela dostala a dohrála ji až do konce. Po skončení této etudy se všechna tři děvčata ze skupiny dočkala velkého potlesku a bylo vidět, jakou z něj mají radost. Láďa hrál Marka, který byl drzý na rodiče, když se ho ptali, kde nechal žákovskou knížku a aktovku. Láďa tuto roli zvládl bez „zaseknutí se“, ani jednou mu nedošla slova a neváhal, co má říci. Josef sehrál jednoho z chlapců, kteří šli házet kameny do oken. Překvapilo mě, že v této skupině nepřevzal hlavní roli, ale hrál „pouze“ jednoho kamaráda, který toho moc nenamluvil. Nestalo se, že by se snažil etudu zesměšnit či znehodnotit nějakým nevhodným chováním.</p>

Výsledek učení žáků	Děti se učí spolupracovat ve skupině. Děti dokážou dramaticky ztvárnit své myšlenky pomocí výrazu, následně i slov.
------------------------	--

❖ VYPRÁVĚNÍ A NÁSLEDNÁ ČETBA TEXTU (1)

„Skutečně i v těchto situacích se Marek mohl ocitnout. Marek poslední dobou nebyl ve své kůži. Nic ho nebavilo. Připadalo mu, že jemu nikdo nerozumí, nikdo – až na jediného člověka. Člověka, kterého potkal na internetu a který jako jediný rozuměl všemu tomu, co Marka trápí, jak se cítí. Měl stejné názory a jako jedinému se Marek mohl se vším svěřit. Nikdy ho sice neviděl, ale popsal se mu dokonale! Jmenoval se Richard, byl stejně starý a měl úplně ty samé problémy. Marek byl šťastný, že díky internetu si našel nového nejlepšího kamaráda. Psali si každý den.“

Učitel každému z dětí rozdá konverzaci⁵² Marka a jeho nového kamaráda Richarda. Děti mají za úkol si ji přečíst.

Popis průběhu činnosti	Nejdříve jsem dětem přečetla část textu, co se s Markem dělo dál. Poté děti dostaly každý svůj papír s konverzací Marka a Richarda. Měly za úkol si konverzaci přečíst a přemýšlet o ní.
Reflexe průběhu činnosti	<i>Atť už při mém vyprávění nebo samostatném čtení dětí byly všechny děti naprosto zticha. Při následujících otázkách: „Co nového jste se dozvěděli? O čem myslíte, že se Marek s Richardem bavili?“ se děti hlásily a při odpovídání skutečně do detailů popisovaly, co se dozvěděly a co si myslí⁵³.</i>
Reakce vybraných dětí	Láďu jako jediného ze skupiny napadlo, že by se mohlo jednat o nějakého „zlého chlapce“. Tuto úvahu řekl až k závěru aktivity a bylo vidět, že se někteří spolužáci „zasekli“ a začali nad tímto nápadem přemýšlet. Lence se nelíbilo, že Richard při psaní využíval sprostá slova a nazvala jej „hulvátlem“. Josef se zapojil do popisování toho, co jsme se dozvěděli z textu, nicméně při

⁵² Viz příloha č. 2: ICQ konverzace

⁵³ *Co mě překvapilo a co bylo vtipné: icq konverzaci jsem vytvářela s pomocí mé sestry, které jsem napsala, co po ní chci a co mi má psát, přejmenovala jsem ji na Richarda a psaly jsme si. Následně jsem stranu zkopírovala a bylo hotovo. Zkopírovala jsem tedy celé okno z icq. A na dotaz, co děti na konverzaci zaujalo, mi jeden chlapec povídá: „Mě nejvíc zaujalo to: Využijte skvělé nabídky letenek a spojte příjemné cestování s předvánočními slevami.“ ... Tedy ta reklama dole.. Skutečně by mě nenapadlo, že si toho někdo všimne, sama jsem ji tam totiž neviděla (byla v mých očích nepodstatná).*

	vymýšlení toho, o čem se chlapci z konverzace mohli bavit, byl zticha a jen poslouchal názory ostatních dětí ve třídě.
Výsledek učení žáků	Žák je nucen pracovat s myšlenkami a slovy jiných lidí, nikoliv s vlastními. Práce s jazykem.

❖ PŘIPRAVENÁ IMPROVIZACE (1)

Skupiny po třech, děti mají za úkol připravit si živý obraz, který se potom na chvílku rozehraje na téma: „*Jak by mohlo vypadat první setkání Marka s Richardem?*“

Popis průběhu činnosti	Vznikly 4 skupiny dětí.
Reflexe průběhu činnosti	<i>3 skupiny vytvořily velmi podobnou improvizaci – Marek se s Richardem sešel, pozdravil. Oba zjistili, kolik mají dohromady peněz a šli. V jedné skupině nastal zajímavý moment – Richard Marka vylákal někam ke křoví a tam už na chlapce čekal dospělý muž s nožem v ruce, který začal Markovi vyhrožovat, že mu ublíží, pokud mu nedá všechny peníze, co má. Tato skupina šla jako poslední, tak jsem byla moc ráda, že se dětem ukázal také jiný pohled na situaci. Jako kdyby tato poslední skupina věděla, co má následovat. Nahrála mi a v duchu jsem všem třem dětem děkovala.</i>
Reakce vybraných dětí	V poslední skupině, kde se objevil násilník, hrál i Láďa , který byl v roli „komplíce“ onoho násilníka. Nezjistila jsem, kdo ze tří chlapců, kteří sehráli tuto etudu, vymyslel její scénář. Lenka se této etudy zúčastnila jako pozorovatel – sehrála kolemjdoucího, který venčí pejska. Josef sehrál Richarda, dítě stejného věku jako Marek, který vymýšlel, kam se teď chlapci vydají.
Výsledek učení žáků	Vcítění se do role, brát na sebe jinou identitu a vše, co k tomu patří, její postoje, chování, vyjadřování apod. Různé úhly pohledu na problém.

❖ PSANÍ VZKAZU (1)

Děti dostanou za úkol, aby napsali Markovi nějaký vzkaz. Jakýkoliv. Mohou ho pozdravit, poradit mu, říct mu jejich osobní zkušenost, názor, upozornit na možná nebezpečí, cokoliv. Děti vzkazy nemusí podepisovat. Až dopíší, vzkazy se dají Markovi, aby si je přečetl.

Popis průběhu činnosti	Dětem jsem rozdala papíry, ony si vzaly fixy a bez dalších dotazů šly psát. Zeptaly se mě jen, jestli si můžou jít psát, kam chtějí. Samozřejmě že si mohly jít sednout tam, kde se jim nejvíce líbilo a mohly se na psaní nejlépe soustředit ⁵⁴ .
Reflexe průběhu činnosti	<i>Když jsem dětem oznámila, že teď mohou Markovi cokoliv napsat, ozvalo se: „Jooo!!“. Každý si vzal jeden papír. Dívky si šly sednout do lavic, chlapci se rozmístili různě po třídě.</i>
Reakce vybraných dětí	Všichni žáci Markovi napsali nějaký vzkaz. Lence to trvalo nejdéle, ale také se velmi snažila a dopis nakonec dokončila. Doporučila Markovi, aby přestal dělat hlouposti. Láďa Marka varoval, aby nebyl pořád u počítače, že mu to nedělá dobře (vycházel z vlastní zkušenosti) a aby nebyl drzý. Josef Marka varoval, že mu hrozí nebezpečí a že má utéct.
Výsledek učení žáků	Žáci písemně vyjadřují své myšlenky. Žáci dokážou zhodnotit dosud zjištěné informace, vytvořit si svůj názor, který následně mohou přenést na papír. Interpersonální komunikace.

❖ UČITEL V ROLI – MAREK: ČTENÍ VZKAZŮ (1)

Poté co se vyberou všechny vzkazy, učitel oznámí dětem, že si je sem teď Marek přijde přečíst. Děti si sednou „do kina“.

Přijde Marek: **„Ahoj, prej pro mě máte nějaké vzkazy?“** Sedne si naproti dětem, začne číst vzkazy. Až dočte, řekne: **„Moc vám za ty vzkazy děkuji. Budu o nich přemýšlet. (Podívá se na hodinky.) Ale teď už musím běžet, pospíchám! Mějte se!“**

⁵⁴ Viz příloha č. 3 : Varovné dopisy dětí pro Marka

Popis průběhu činnosti	Děti seděly v kruhu, přišel za nimi Marek.
Reflexe průběhu činnosti	<p><i>Myslím, že tohle nebyla správně zvolená aktivita... Když už jsem začala číst vzkazy, bylo jasné, že musím dočíst všechny do konce (když jsem četla nahlas, bylo vidět, že se děti těší, až bude Marek číst i jejich vzkaz). Vesměs mě všechny děti varovaly. Snažila jsem se vyvarovat komentářů těch jejich dopisů, ale nešlo to, alespoň jednou za 2 vzkazy jsem „musela“ něco říct, tak jsem se snažila reagovat nesouhlasně: „Ccc, jak můžete říci, že ho neznám! Znáám ho! Líp než vy všichni tady!“. Jenže děti se zapojovaly a chtěly na má slova reagovat, takže se ozývalo: „No jo, ale rodičům se bude stýskat!“, „Co když tě chce okrást?“ apod.. Nakonec jsem z toho tak nějak „vybruslila“, ale pokud bych si mohla volit znovu, tuto aktivitu rozhodně nezařadím.</i></p> <p><u>Návrh na zlepšení:</u> Místo toho bych nechala děti si dopisy rozložit např. na lavici, nebo na zem a řekla bych jim, aby si je přečetly samy, co by Markovi poradily. Nebo by je mohl číst učitel jako takový a mohl by patřičně reagovat (myslím, že v některé třídě by se mohlo stát, že by bylo dítě, které by Markovi poradilo, aby utekl, nebo jiné věci → učitel by v této chvíli mohl reagovat, popř. vyzvat třídu, aby se vyjádřila apod.)</p>
Reakce vybraných dětí	<p>Josef mi při této aktivitě velmi vynadal. On byl ten, co se mě rozzlobeným hlasem zeptal: „Ale co když tě chtěl okrást?!!“ a velmi se u toho na mě mračil.</p> <p>Lenka se mě za celou dobu na nic nezeptala, nicméně se tvářila zamračeně.</p> <p>Láďa často kroutil hlavou.</p>
Výsledek učení žáků	Děti si mohly vyslechnout názory svých spolužáků a popřemýšlet o nich.

Poté, co jsem se vystoupila z role, děti se bavily o tom, co Marek právě předvedl. Zaslechla jsem, jak jeden chlapec povídá: „*Mě by teda zajímalo, jak se chová k rodičům.*“ Řekla jsem si, že to můžeme zkusit (kostýmní znaky pro maminku a tatínka jsem měla s sebou – připravené k práci v dalších blocích).

❖ UČITEL V ROLI – MARKŮV OTEC + KOLEKTIVNÍ POSTAVA MAREK (1)

Popis průběhu činnosti	Dětem bylo vysvětleno, že nyní jsou všichni Markem. Ale jen jedním Markem! A že se tedy musí navzájem velmi dobře vnímat a poslouchat, aby si neskákaly do řeči. Děti instrukci snadno pochopily. Dala jsem před ně kšiltovku Marka. Do třídy vstoupil Markův otec (učitel v roli).
Reflexe průběhu činnosti	<i>Celý rozhovor mezi otcem a Markem se odehrál u Marka v pokoji. Marek zrovna seděl u PC a psal si s Richardem, o kterém tvrdil, že je to jeho kamarád. Marek byl na otce hodně drzý a tak tak jsem děti „kočírovala“. Bylo vidět, že občas se svými reakcemi vychází z vlastní zkušenosti. Touto aktivitou jsem si na sebe ušila pěkný bič. Nakonec jsem to zvládla, ale to jen díky tomu, že jsem na děti zvýšila hlas a pohrozila výpraskem (ano, sice „nepedagogické“, ale byla jsem otec a v této situaci to bylo nutné) za to, že je drzý. Ale myslím, že celkově tato aktivita zapadla a bylo to rozhodně zajímavé setkání.</i>
Reakce vybraných dětí	Všechny pozorované děti se zapojovaly a spolupracovaly.
Výsledek učení žáků	Žáci pohotově reagují na dotazy. Žáci improvizují. Žáci vnímají své spolužáky, přistupují na jejich názory/myšlenky a navazují na ně při další komunikaci.

❖ SAMOSTATNÁ ČETBA TEXTU (1)

Po odchodu otce se vrátí učitel. Uvede další aktivitu. Dá dětem text, který si samy přečtou.

Popis průběhu činnosti	Vrátila jsem se k dětem a byla jsem zvědavá na jejich názor, jak si myslí, že se Marek choval ke svému otci. Tak jsem se jich ještě před samostatným rozdáním textu zeptala. Děti odpovídaly, že byl velmi drzý a že by zasloužil pár facek. Souhlasila jsem. No a přešli jsme k další aktivitě.
Reflexe průběhu činnosti	<i>Ve třídě bylo při čtení textu naprosté ticho. Myslím, že se děti těšily na to, co se dozví, že je zajímalo, jak vše bude pokračovat. Překvapilo mě, že i když děti text dočetly, byly zticha a skutečně čekaly, až dočtou i ostatní spolužáci. Přestože vedle sebe seděli dva kamarádi například.</i>

Reakce vybraných dětí	Všechny pozorované děti se zaujetím četly a po dočtení byly naprosto zticha.
Výsledek učení žáků	Čtení s porozuměním.

❖ ZVUKY – POCITY (1)

Děti dostanou za úkol rozdělit se do dvou skupin. Skupiny budou pomocí zvuků vytvářet Markovo pocity, které měl. Mohou používat jednak své hlasy, jednak Orffovy nástroje a jiné předměty, které mají k dispozici.

Popis průběhu činnosti	Děti se rozdělily na dvě skupiny a šly si hledat vhodné nástroje po třídě. Po chvíli byli všichni připraveni a mohli jsme začít.
Reflexe průběhu činnosti	<i>Děti se rozdělily na chlapce a dívky. Začali chlapci. Půjčili si ode mě jen bubínek, zbytek nástrojů si vytvořili sami (igelitové sáčky, pastelky, lavice, dupání, hlasy). Dívky měly zavřené oči, chlapci začali. Všichni začali tichými a pomalými zvuky, které zrychlovaly a zesilovaly. Děvčata měla obdobné nástroje, ale vymyslela to zase jinak. Začala první dívka, ostatní na ni postupně navazovaly; když hrály všechny, zesilovaly a na znamení se zastavily celý „orchestr“.</i> <i>Myslím, že děti si tuto aktivitu užily. Zároveň těmi zvuky dokázaly vytvořit jisté napětí, které se báječně hodilo pro závěr dnešní lekce, která skončí neukončeně, bude mít pokračování.</i>
Reakce vybraných dětí	Při vymýšlení, jak aktivitu uchopit, jsem viděla Lenku , která ostatním děvčatům navrhuje, co by se dalo dělat. Viděla jsem ostatní dívky, že s ní souhlasily a dál rozvíjely její nápad! To jsem nečekala. Josef a Láďa byli spolu ve skupině, ve které hlavní iniciativu a režii tohoto úkolu převzal David.
Výsledek učení žáků	Žáci vyjadřují pocity prostřednictvím hudebních nástrojů.

„A jak to s Markem dopadlo dál, se dozvíme příští hodinu.“

13.2 DRUHÝ BLOK

❖ ROZCVÍČKA (2)

Každé z dětí má na zádech lísteček s obrázkem. Dítě neví, jaký obrázek tam má. Úkolem dětí je bez mluvení se seřadit do dvojic (a jedné trojice) se stejnými obrázky.

Popis průběhu činnosti	Obrázky byly jednoduché, nakreslila jsem je na samolepící cedulky, abychom se nezdržovali např. se špendlíky.
Reflexe průběhu činnosti	<i>Nejdřív děti vypadaly trochu vyplašeně, ale rychle pochytily, jak na to. Pomalu chodily a dívaly se, kdo jaké zvířátko má. Najednou se organizace chopil jeden chlapec, který děti začal spojovat. Po vytvoření první dvojice ostatní pochopily a otočil se k němu zády. A v ten moment bylo asi 10 sekund do konce aktivity (i proto, že dětí ve třídě je jen 13).</i>
Reakce vybraných dětí	Všechny pozorované děti pracovaly.
Výsledek učení žáků	Rozehrátky se. Spolupráce. Neverbální komunikace.

❖ REFLEXE, VYPRÁVĚNÍ (2)

Popis průběhu činnosti	Sedli jsme si do kruhu. Připomněli jsme si, jak skončila minulá hodina a co jsme se v ní vlastně všechno dozvěděli. Následně jsem pokračovala ve vyprávění příběhu.
Reflexe průběhu činnosti	<i>Děti se aktivně zapojovaly. Ve třídě nebyl nikdo, kdo by projevoval nezáměr.</i>
Reakce vybraných dětí	Láďa se chtěl ujmout převyprávění toho, co se stalo první lekci. Na nic podstatného nezapomněl. Nikdo mu do jeho vyprávění nevstupoval. Lenka s Josefem v tichosti a Láďu poslouchali.
Výsledek učení žáků	Dozvědění se nových informací a souvislostí.

Marek čekal, až k fontáně dorazí i Richard, aby se mohli vydat na cestu. Ale Richard pořád ne a ne přijít. Najednou Marka oslovil vysoký štíhlý muž: „Dobrý den, chlapče, jmenuješ se Marek?“ Marek odpověděl, že ano a začal si toho muže prohlížet a začal mít tuze nepříjemný pocit.

❖ UČITEL V ROLI, KOLEKTIVNÍ POSTAVA (2)

Učitel si vezme kostýmní znak pro komisaře (brýle, odznak). Předstoupí před děti, které jsou kolektivní postavou, Markem. Komisař u sebe má fotografii nějakého muže a ptá se Marka, jestli tohoto muže nepotkal, nebo zdali o něm něco neví.

- *„Dobrý den. Jsem komisař Pokorný. Jsem od policie ČR. (Ukáže odznak.) Máme podezření na tuto lokalitu, že zde v okolí pobýval a měl kontakty pan Richard Znojil. Neznáš ho náhodou? Neviděl jsi ho někdy někde?“*
- *„Toto je Richard ZNOJIL.“ (učitel ukáže dětem obrázek obličeje Richarda Z.). „Toho jsme dnes dopoledne dopadli, ale sháníme proti němu důkazy, že spáchal trestnou činnost. Tedy to, co spáchat neměl. Psal si na internetu s podobně starými dětmi jako ty, lhal jim, hrál si na jejich dobrého kamaráda, aby z nich vylákal co nejvíce informací. Potom vykrádal byty a teď je zapletený i do horších věcí.“*
- *„Psal i tobě? A můžeš mi říci, co ti psal? Moc bys mi tím pomohl!“*
- *„Aha, děkuji za informace! Chlapče, na lidi, jako je tento muž, si dávej pozor! On je jeden z mnoha, co prostřednictvím internetu kontaktuje děti, jako jsi ty, hraje si na tvé vrstevníky, tedy na stejně staré děti, vyzvídá choulostivé informace – jako například kde bydlí, co dělají rodiče, co mají doma, co mají doma nového, hrají si na nejlepší kamarády, kteří všemu rozumí, a potom děti unesou a rodiče vydírají, nebo rodinu vykradou, nebo spáchají jinou trestnou činnost!“*

Popis průběhu činnosti	Žáci seděli na „jedné straně kupé“ (dala jsem před ně Markovu čepici), učitel v roli si přisedl naproti nim. Přisedl si, ukázal policejní odznak, představil se, ukázal Markovi fotografii cizího muže a navázal s chlapcem rozhovor.
Reflexe průběhu činnosti	<i>Myslím, že jsem je hned zkraje hodiny nešetřila a vystoupila jsem rovnou jako učitel v roli – policejní komisař. Děti seděly jako přikované. Představila jsem se,</i>

	<p>ukázala odznak a poprosila chlapce o spolupráci.</p> <p>Komisař ukázal Markovi fotografii cizího muže a položil mu otázku, zda-li tohoto muže nezná. Marek odpověděl, že ne. Komisař pokračoval: „Jmenuje se RICHARD ZNOJIL. Dnes ráno jsme ho dopadli a hledáme proti němu co nejvíce důkazů, které by ho usvědčily z toho, že opakovaně prováděl trestnou činnost. Vybíral si děti tvého věku, kontaktoval je prostřednictvím internetu a snažil se z nich vylákat co nejvíce informací. Potom rodiny těchto dětí okradl. A máme důvodné podezření, že dělal i horší věci... Vážně jsi ho nikdy neviděl?“</p> <p>Nezapomenu na jejich výraz v očích, co měly, když jim najednou došlo, že Richard nebyl žádný kluk, ale tento nehezký člověk z obrázku. Domnívám se, že nejednomu z žáků přejel mráz po zádech. Tento pocit měly děti umocněný ještě tím více, že byly kolektivní postavou – Markem. Mlčely asi 5 sekund, až pak začaly komisařovi vyprávět, že ho znají (resp. Marek vyprávěl, že ho zná). Úžasný byl moment, kdy mi Marek povídal: „Já jsem kvůli němu chtěl utéct, jel jsem tedy vlakem pryč, ale naštěstí mi tam kamarádi otevřeli oči a já jel zas zpátky domů.“</p> <p>Byla jsem dojata tím, že bezdomovce (Jaroslava s jeho přáteli), které jsme potkali předešlou lekci, automaticky všichni pasovali na kamarády. Uvědomila jsem si, jak děti berou a jak si rozdělují svět – na dobré a zlé. A udělají si obraz na danou osobu během chvilinky. Měla jsem v sobě nepopsatelně krásný pocit, když jsem to slyšela. Věděla jsem, že je to důkaz toho, že mi předešlá lekce dopadla tak, jak měla. Zároveň jsem to ale na sobě nesměla nechat znát a musela jsem se dál tvářit vážně – byla jsem přeci „pan komisař“ a to bylo velmi náročné...</p>
Reakce vybraných dětí	Při této aktivitě jsem nestačila pozorovat, měla jsem co dělat, abych udržela svou roli. Víím, že se mnou hodně komunikoval jak Josef , tak Láďa a hodně se snažila i Lenka . Celá třída táhla za jeden provaz.
Výsledek učení žáků	Dozvědění se nových, podstatných informací k příběhu. Komunikace s autoritou.

❖ ALEJ SVĚDOMÍ (2)

Děti utvoří „uličku“. Dvojice → stoupnou si naproti sobě tak, aby mezi nimi bylo místo, kterým se dá projít. Učitel pomalu prochází uličkou. Na koho se učitel podívá, ten poví vnitřní myšlenky, které Marek měl po rozhovoru s komisařem.

Popis průběhu činnosti	Vytvořily se dvojice, které si stoupily za sebe. Na můj povel se oba žáci ze dvojice otočili k sobě čelem a oba udělali krok vzad. Tím vznikla ulička. Vzala jsem si na sebe Markovu kšiltovku. Pomalu jsem začala procházet.
Reflexe průběhu činnosti	<i>Markovi se hlavou skutečně honilo mnoho myšlenek! „Jsem hloupý!“, „Měl jsem víc štěstí než rozumu!“, „Jak to vysvětlím rodičům?“, „Už abych byl doma!“, „Ach jo!“, „Už chci svůj pokoj!“, „Rodiče se asi budou pěkně zlobit.“... Vnitřní myšlenky děti zvládly na výbornou! Bezvadně pochopily to, co jsem po nich chtěla.</i>
Reakce vybraných dětí	Lenka měla problém v té rychlosti vyslovit svou myšlenku. Nakonec se jí to ale povedlo. Ostatní bez problémů. Láďa ji na mě zase vykřikl, Josef se na chvíli zamyslel a zrudnul, potom nám svou myšlenku pověděl.
Výsledek učení žáků	Pohlédnutí na problém z jiného úhlu (vžití se do role Marka a z dosud získaných poznatků vytvořit myšlenku, která chlapci jako Marek může momentálně probíhat v hlavě).

„Po rozhovoru s komisařem byl Marek celý nervózní a rychle pospíchal domů. Nemohl se dočkat, až uvidí své rodiče. V hlavě se mu pořád honila otázka, co by se stalo, kdyby policisté Richarda nedopadli a kdyby se s ním u té fontány setkal. Jen jim ještě bude muset vysvětlit svůj pozdní příchod... Najednou už byl u domu. Zhluboka se nadechl a odemkl dveře.“

❖ PANTOMIMA (2)

Děti se rozdělí do 4 skupin. Mají za úkol pantomimicky předvést, co se mohlo stát, když Marek otevřel dveře od domu. Mají možnost pracovat i se třemi kostýmními znaky (korále - maminka, košile - tatínek, kšiltovka - Marek).

Popis průběhu činnosti	<p>Vznikly 4 skupiny dětí. Měly krátký čas na to, aby si připravily krátkou etudu, co se mohlo stát po příchodu Marka. Začínalo se živým obrazem, který se na tlesknutí rozehrál.</p> <p>1. skupina: Marek otevře, za dveřmi stojí maminka, obejmou se.</p> <p>2. skupina: Marek pootevře dveře a zase je zabouchne a jde pryč.</p> <p>3. skupina: Otevře dveře, jde k rodičům, obejmou se.</p> <p>4. skupina: Marek vejde do místnosti, rodiče mu hubují, nakonec se obejmou.</p>
Reflexe průběhu činnosti	<p><i>Zkraje jsem se obávala, že při pantomimě vzniknou situace, které budou buďto všechny stejné, nebo že se děti budou moc smát a trochu tím znehodnotí naši dosavadní práci. Naštěstí mé obavy byly zbytečné. Sice tři ze čtyř etud skončily objetím, ale rozhodně naše práce nebyla znehodnocena. Naopak. Objekt bylo velmi silným momentem, který naznačoval, jak by si děti přály, aby to skončilo. A nebyly daleko od pravdy.</i></p> <p><i>Když jsme se ptaly skupiny, které etuda skončila tím, že Marek utekl pryč, proč nešel dál, členové skupiny řekli, že sice utekl, ale kdybych netleskla, tak by se vrátil a na „druhý pokus“ by vešel – a taky by dostal nejdříve vyhubováno, potom by se všichni objali.</i></p>
Reakce vybraných dětí	<p>Lenka velmi hezky zahrála rozzlobenou maminku, která se rázem změnila v maminku šťastnou, které se vrátil syn a kterého ihned objala. U Josefa mě překvapilo, že hrál Marka, který očividně zpytoval svědomí. Myslím, že na něj drama zapůsobilo. Láďa byl nervózním tatínkem, který Markovi nejprve huboval, nakonec jej štěstím objal.</p>
Výsledek učení žáků	<p>Vnímání a sebevnímání.</p> <p>Rozvoj, koordinace, kultivace, kontrola a estetizace pohybů.</p> <p>Rozvoj nonverbální komunikace.</p>

Děkuji, takto to také mohlo dopadnout. Nicméně náš Marek to měl tak, že když otevřel dveře od domu, hned za ním přiběhli oba rodiče. Byli šťastní, že je doma!“

❖ KOLEKTIVNÍ POSTAVA + UČITEL V ROLI (2)

Děti dostanou za úkol rozdělit se na dvě skupiny (6 a 7 dětí). Jedna skupina bude kolektivní postavou – Markem, druhá bude kolektivní postavou – tatínkem. Maminku bude hrát učitel v roli.

Věty, které by v rozhovoru měly zaznít:

- „Kdes byl?! Už jsme chtěli volat na policii!!!“
- „Slibme si, že se o těchto věcech budeme bavit a že už tohle nikdy neuděláš!“
- „Tatínku, mohl bys nás tady nechat chvíli o samotě?“ (bude-li tatínek nervózní)

Popis průběhu činnosti	Rozdělila jsem třídu na 2 skupiny – děvčata šla se mnou hrát tatínka (tedy já byla maminkou, děvčata tatínkem), chlapci byli Markem. Stoupli jsme si do takového trojúhelníku.
Reflexe průběhu činnosti	<p><i>Ze začátku to bylo výborné. Tatínek se Marka ptal, kde byl a co ho to napadlo, že přišel takto pozdě. Jenže když Marek řekl, že chtěl utéct, tatínek začal rvát a dívky, kterého ho hrály, se začaly smát (konečně mohly legálně na chlapce zvyšovat hlas a hrozit jim rukou). Chlapci také přestávali být vážní a spíš „útočili“ jízlivým hlasem na děvčata (na oplátku). Což by se samozřejmě minulo cíli, kdyby to v tomto duchu pokračovalo dál.</i></p> <p><i>Protože jsem s touto situací tak trochu počítala, vstoupila jsem do toho jako maminka a požádala jsem otce, aby mě s Markem nechal o samotě. Chlapci hned věděli, co nastane a říkali děvčatům s úsměvem na rtech: „Tak pojďte za námi, Marečkové!“</i></p> <p><i>Zkušenost dobrá, chtěla jsem si alespoň vyzkoušet, jak by se chovaly dvě kolektivní postavy. A domnívám se, že se skupinou, kde by byli starší žáci a hlavně žáci, kteří mají zkušenosti s DV, by to šlo a bylo by to velice zajímavé.</i></p>
Reakce vybraných dětí	Všichni tři pozorovaní žáci se zapojovali.
Výsledek učení žáků	<p>Žáci pohotově reagují na dotazy.</p> <p>Žáci improvizují a argumentují.</p> <p>Žáci vnímají své spolužáky, přistupují na jejich názory/myšlenky a navazují na ně při další komunikaci.</p>

❖ KOLEKTIVNÍ POSTAVA + UČITEL V ROLI II. (2)

Rozhovor maminky s Markem:

- „Marku, bála jsem se o tebe, tak jsem se šla podívat k tobě na počítač. Podívala jsem se i na facebook a viděla jsem tam, co sis psal do profilů. A také kolik tam máš uložených přátel. ZNÁŠ JE SKUTEČNĚ VŠECHNY?! Co je to za lidi?!“
- „Nemůžeš psát, kdy jsme a nejsme doma! Nebo co jsme si koupili nového, nebo co jsme koupili tobě nového. Obzvlášť když tam máš 120 přátel, o kterých nevíš, co jsou zač!“
- „Slib mi, že si vymažeš všechny ty, co neznáš a že tam už nikdy nebudeš psát žádné informace z našeho soukromí, jako kdy jsi sám doma, co jsme si koupili nového, a jiné podobné věci!“

Popis průběhu činnosti	Děvčata se přesunula k chlapům do tzv. „kina“, všichni seděli naproti mně (coby mamince).
Reflexe průběhu činnosti	<p>Když jsem si s dětmi (coby maminka s Markem) povídala o tom, že jsem se podívala na Markův facebook, viděla jeho profil, statusy, počet přátel, bylo vidět, že děti moc dobře vědí, o čem maminka povídá. Dovolím si přepsat část konverzace:</p> <p>Maminka: „Marku, proč tam máš tolik přátel, když je ani neznáš?!“</p> <p>Marek: „Když oni si mě přidávají a mně je líto si je nepřijmout, nebo úplně vymazat. Oni si mě chtějí přidat!“</p> <p>Maminka: „Ale Marku, vždyť teď jsi nám tady sám říkal, že ses seznámil s nějakým nebezpečným Richardem, který si hrál na tvého kamaráda a ve skutečnosti to byl chlap, který ti chtěl možná ublížit! Tak proč by někdo z těch tvých „přátel“ nemohl jako on? Co když jich tam máš ještě víc? A ty si jim tam klidně píšeš tak osobní věci, jako kdy jsme doma, kdy jedeme na dovolenou, když máme něco nového,.. Proč tam tyhle lidi máš?!“</p> <p>Marek: „Já nevím, mami... Máš asi pravdu... Omlouvám se...“</p> <p>Maminka: „Marku! Slib mi, že to do zítřka vymažeš! Vymažeš VŠECHNY ty lidi, které neznáš a budeš dávat pořádný pozor na to, co si tam budeš psát, jasný?! Jinak ti zabavíme počítač a uvidíš!“</p>

	<i>Po vystoupení z role si mezi sebou děti začaly povídat a zaslechla jsem nejednou: „Teda! To byla hodná maminka! Ta moje už by mě asi dávno přerazila!“, nebo: „Jo, já to taky hned dneska vymažu raději..“</i>
Reakce vybraných dětí	Opět se všichni zapojovali a bez problémů reagovali.
Výsledek učení žáků	Žáci pohotově reagují na dotazy. Žáci improvizují a argumentují. Uvědomují si důsledky, které by mohlo obnášet nesprávné rozhodnutí.

❖ PŘIPRAVENÁ A NÁSLEDNĚ NEPŘIPRAVENÁ IMPROVIZACE (2)

„Tak. A co myslíte? Myslíte si, že se po této zkušenosti Markovo chování zlepší?“

Děti vytvoří 4 skupiny po třech. Nejdříve si musí vzpomenout na etudy, které hrály v pondělí, když se Marek ještě choval špatně a seděl neustále u PC. Vzpomenou si a etudy znova zahrají. Po přehrání dostanou za úkol vymyslet krátké improvizace na téma „Jak by se Marek ve stejných situacích zachoval teď?“ **NEPŘIPRAVENÁ IMPROVIZACE.** Každé skupině bude zadáno prostředí, které měla předtím:

- 1.) Škola
- 2.) Doma v obýváku
- 3.) U prarodičů
- 4.) S kamarády venku

Popis průběhu činnosti	<p>Žáci se rozdělili do stejných skupin, ve kterých pracovali při našem prvním setkání. Jejich úkolem bylo vzpomenout si, jakou etudu hráli, když jsem jim rozdala prostředí a když jsme si předváděli, jak se Marek choval. Chodila jsem mezi skupinami a zjišťovala, zdali si skupiny pamatují, co dělaly (pamatovaly si všechny). Úkolem bylo vzpomenout si a zahrát tutéž etudu znovu.</p> <p>Po přehrání etudy jsem vyzvala diváky (tedy zbylé děti), aby zkusily vymyslet, jak by se Marek choval nyní, po všech těch zkušenostech, které získal. Po vyslechnutí návrhů se etuda přehrála znovu, ale tentokrát už s „napraveným“ Markem.</p>
---------------------------	--

	<p>1. skupina: Ve škole na žádost paní učitelky přestal ťukat tužkou a omluvil se.</p> <p>2. skupina: Když doma rodičům ukazoval žákovskou knížku, nejen že ji měl, ale měl v ní i jedničky.</p> <p>3. skupina: Prarodiče Marka vyzvali, aby vypnul počítač. Marek tak ihned udělal.</p> <p>4. skupina: Když byli kamarádi venku, domluvili se a šli hrát fotbal.</p>
Reflexe průběhu činnosti	<i>Hrozně se mi líbilo, jak děti reagovaly na to, že budou muset zahrát něco, co si předem nepřipravily. Nereagovaly nijak. Prostě jim to ani nepřišlo! Vyslechly si návrhy, šly do původního živého obrazu a na tlesnutí zahrály etudu.</i>
Reakce vybraných dětí	Nyní byla Lenka opět v roli babičky, nicméně její monolog již nebyl zapotřebí. Jednou Marka požádala, jestli by mohl jít od počítače a mohl jim jít pomoci, Marek bez zaváhání vypnul počítač a šel. Láďa coby Marek vracející se ze školy bez poznámek ukázal rodičům žákovskou knížku, ve které měl dokonce hezké známky. Josef jako Markův kamarád nyní navrhl, že by si chlapci mohli jít zahrát fotbal.
Výsledek učení žáků	Žáci hrají spontánně, improvizují.

❖ VZKAZ MARKOVI (2)

Děti budou Markovi psát. Mohou psát rady, pozdravy, komentáře, cokoliv. Je to jednoduše „Přání pro Marka“. Učitel přání nechte nahlas, předá je Markovi.

Popis průběhu činnosti	Děti si vzaly papíry a tužky a sedly si kdekoli po třídě. Tam, kde se cítily dobře. Předem bylo řečeno, že vzkazy jsou určené jenom pro Marka, a tedy se nemusí nikdo bát, že bychom vzkazy četli nahlas a že by je slyšeli ostatní spolužáci.
Reflexe průběhu činnosti	<i>Když jsem dětem řekla, že bychom si teď mohly něco napsat, tak z nich vypadlo: „Dopis Markovi!!!“ nebyla jsem vůbec proti, právě to teď bylo v plánu. Děti to vzaly hodně zodpovědně, všechny se při psaní tvářily dost vážně. Vznikly moc zajímavé vzkazy. Doslovně přepíši jen některé z nich.</i>

	<p><i>Některé vzkazy pro Marka:</i></p> <p><i>„Tak co Marku už si se ponaučil. A poslouchej rodiče a prarodiče. A dávej si pozor na takoví jako byl ten Rychard.“,</i></p> <p><i>„ahoj marku chtěla bych ti zdělit že jsi udělal dobře že jses vrátil a že jsi řekl pravdu a né lež a aspoň ses ponaučil snad že jsi nemáš psát s cizími lidmi a i mi jsme se ponaučili z pozdravem Sára“,</i></p> <p><i>„Ahoj Marku udělal jsi moc dobře že jsi se vrátil domu jsme na tebe pyšní.“,</i></p> <p><i>„Tak co Marku poučil si se všichni jsme ti to říkali že si nemáš spát s cizími lidmi ahoj David“,</i></p> <p><i>„Ahoj marku doufám že si se z toho ponaučil a já si dam z toho také ponaučení a dávej na sebe vdicky pozor“, apod⁵⁵.</i></p>
Reakce vybraných dětí	<p>Lenka Marka pochválila, že udělal moc dobře, že nešel z domova. Vzkaz odevzdávala jako jedna z posledních, nicméně jej opět napsala celý, se zakončením. Josef Markovi napsal stručný vzkaz, aby již nikdy neodjížděl z domova. Láďa Markovi napsal, že doufá, že se z tohoto příběhu ponaučil a že on sám si z něj vzal ponaučení.</p>
Výsledek učení žáků	<p>Psaným projevem vyjádřit své myšlenky.</p> <p>Utvořit a prezentovat vlastní názor na problém.</p> <p>Zamyšlení se nad vzniklou situací.</p>

❖ BRAINSTORMING – DOMOV (2)

Doprostřed se napíše „DOMOV“ – Co si děti představují pod tímto pojmem? Asociace na slovo „domov“. Děti píšou fixy na baličák.

Popis průběhu činnosti	<p>Děti si sedly do kruhu, doprostřed se dal baličák. Jeden z chlapců napsal doprostřed velkým písmem „DOMOV“ a dal jej do kroužku. Kolem se měla psát všechna slova, která se žákům vybavují, když se toto slovo řekne. Psaní nemělo konce, dětem se vybavovala stále nová a další slova. Po chvíli byl papír zcela zaplněn⁵⁶.</p>
------------------------	--

⁵⁵ Na další ukázky psaní dopisů/vzkazů → viz příloha č. 5: Dopisy dětí pro Marka ke konci lekce

⁵⁶ Viz příloha č. 6: Brainstorming na téma „DOMOV“ (nahoře)

Reflexe průběhu činnosti	<i>Každý si vzal jednu fixu, řekl nahlas své slovo a napsal ho. Děti dávaly pozor a ve chvíli, kdy se některý ze spolužáků opakoval, tak jej napomenuly. Samy u konce konstatovaly, že je toho skutečně mnoho, co se jim vybaví u slova „domov“.</i>
Reakce vybraných dětí	Nejvíce tato aktivita bavila Láďu , který kdyby mohl, zapisoval by další a další slova a spolužáky by vůbec nepustil ke slovu. Lenka při této aktivitě navrhla několik věcí, které pro ni znamenají „domov“, první dvě slova vyslovovala s nejistým hlasem, jakoby se bála, že něco řekne špatně. Když viděla, jak se zapojují i ostatní děti, následující slova již říkala suverénně. Josef dával pozor na to, co se do archu píše a když se náhodou mělo nějaké slovo napsat podruhé, velmi rázným hlasem to upozornil.
Výsledek učení žáků	Žáci si uvědomí, co pro ně znamená „domov“.

„Co můžeme dělat, když máme problém?“ Bavíme se v kruhu.

(linka důvěry, schránka důvěry ve škole, učitel, rodiče, kamarádi, čísla 150, 155, 158...)

❖ PŘÁNÍ RODIČŮM (2)

„Přání rodičům“. Každé z dětí dostane papír. Učitel jim řekne: **„Ted' si dejte hodně záležet! Namalujte nebo napište vašim rodičům to, co byste jim chtěly sdělit. Buďto něco, co jste si uvědomili díky Markovo příběhu, nebo cokoliv jiného, co vás momentálně napadá. Kdo z vás bude chtít, může mi k tomu napsat adresu a jména rodičů a já vám je za měsíc pošlu, aby to bylo překvapení. Rodičům to udělá radost a vy si vzpomenete na příběh o Markovi.“**

Popis průběhu činnosti	Žáci měli buďto něco napsat, nebo namalovat. Co chtěli. Většinou to dopadlo tak, že zkombinovali obě činnosti ⁵⁷ .
Reflexe průběhu činnosti	<i>Nápad s tím, že by se to v období Vánoc poslat jim domů do schránky, je nadchl. Každý měl něco, co chtěl svým rodičům sdělit. Myslím, že jsme aktivitu správně zařadila. Děti byly ještě plny Markova příběhu, který svým způsobem</i>

⁵⁷ Viz příloha č. 6: Dopisy pro rodiče (dole)

	<p>skončil dojemně. Díky Markovi se děti mohli podívat i na pocity rodičů, kterým se dítě nevrátí domů ze školy a neví, kde je. Viděli a vlastně i zažily, jak se k nim Marek ze začátku choval a myslím si, že nejdén ze žáků občas v Markovo chování poznával to své.</p> <p>Prostřednictvím dopisu žáci chtěli sdělit rodičům, že je mají rádi, omluvit se jim za nějaké své přečiny, namalovat jim pěkný obrázek (který nejčastěji vyjadřoval lásku k nim, nejvíce srdíčka). Dali si při práci hodně záležet a nejdnou se mi stalo, že když jsem procházela uličkou, tak si zakrývali svůj výtvar (abych ho neviděla/nečetla). Každý pracoval na svém výtvaru až do zazvonění.</p>
Reakce vybraných dětí	<p>Lenka rodičům namalovala obrázek a napsala: „Mám vás ráda“. Josef rodičům rovněž napsal moc hezký vzkaz, ve kterém jim přál hezké Vánoce, psal, že je má rád. Láďa se jim velmi omlouval za něco, co provedl.</p>
Výsledek učení žáků	<p>Žáci sebehodnotí své chování a zamýšlí se nad svým dosavadním chováním vůči rodičům. Uvědomění si důležitosti rodiny.</p> <p>Písemně (nebo i graficky) vyjadřují své pocity, důležité sdělení rodičům.</p>

❖ REFLEXE (2)

Po sepsání přání udělá učitel s dětmi krátkou reflexi:

- Jak se jim dnes pracovalo?
- Co se jim dnes ne/povedlo?
- Co je nejvíc ne/bavilo?

Popis průběhu činnosti	Reflexe probíhala při tom, co děti dodělávaly své výtvary.
Reflexe průběhu činnosti	<p><i>Reflexe byla velmi pozitivní, opět se mi na dotaz „Co se vám dnes líbilo?“ a i „Co se vám dnes povedlo?“ dostalo odpovědi „ÚPLNĚ VŠECHNO!“. A nezbylo mi než souhlasit, byla to pravda. Myslím, že tím, že se jim líbilo téma a</i></p>

	<i>příběh, bavilo je i vymýšlet vše, co jsem po nich chtěla. A protože je to bavilo, odvedli skutečně kvalitní práci. Když jsem chtěla konkrétně sdělit činnost, co se jim povedlo, začali mi žáci jmenovat všechny činnosti, co jsme tento den dělali. Budu o tom psát ještě v závěrečné reflexi, ale mám nejen z dnešní části, ale z celého projektu radost. Děti ta práce bavila. A o to mi šlo.</i>
Výsledek učení žáků	Zhodnocení celkové práce. Zamyšlení se nad svým výkonem a svou činností v hodině. Sebehodnocení.

Na úplný závěr hodiny učitel dětem poděkuje za práci, kterou odváděly za celou dobu a předá dárky, písťalky s nálepky („od pana komisaře“).

14 Reakce vybraných dětí na strukturované drama

Jak se vybraní žáci chovali v průběhu dramatu, jsem již psala v předchozí kapitole. Domnívám se, že nejen ty tři vybrané děti, ale i všechny děti ve třídě byly na konci celé lekce trochu *jiné*. Všímal jsem si i o přestávkách, že si dávají přednost při vystupování ze dveří, ve třídě byl klid a děti si povídaly o tom, co právě zažily. Totéž se opakovalo další den při druhém bloku.

Velice příjemně mě překvapil Josef, který se projevil ve zcela jiném světle, než v jakém jsem ho znala doposud. Najednou už to nebyl ten chlapec, který udělá vše proto, aby se náhodou nemusel něco dělat. Projevil se jako velmi zvědavé dítě, které je schopno se soustředit na jednu věc a splnit úkol přesně podle pokynu. Při hodinách, kdy jsme se věnovali strukturovanému dramatu, neměl za potřebí ani provokovat děvčata, ani nenaváděl Ondru, aby něco vyvedl. Oba chlapci se velmi dobře doplňovali, když byli spolu ve skupině. Přišlo mi, že díky tomu, že dělal spolu s ostatními dětmi jiný druh činností, než na které je zvyklý, stal se z něj zcela jiný chlapec. A domnívám se, že to vycítili i ostatní. Byl ochotný spolupracovat, dokonce přijímal i názor někoho jiného ze skupiny (například když měli žáci ve skupinách vymyslet, jakou etudu zahrají/zaimprovizují).

Stejně mile jsem byla překvapena z Lenky. Na to, jak stydlivá a nemluvná je za normálních okolností, hru v roli zvládla bez větších ostychů a dokonce si jednou zahrála i „hlavní roli“ (přestože jsem viděla, jak při vymýšlení etud Lenka navrhuje své nápady, jak daný úkol zrealizovat, nezjistila jsem, čím nápad byl nakonec přijat, tedy čím návrh se realizoval a kdo ze skupiny role rozděloval). Nicméně hru v roli zvládla Lenka precizně. Pomalejší byla ve psaní dopisů pro Marka. Ale vždy dopis dopsala a nesetkala jsem se s tím, že by dopis nebo vzkaz pro něj nedopsala. Vždy jej odevzdala celý. Sice neúhledný, ale celý, dokonce i se svým podpisem. V průběhu dramatu nastal pouze jeden okamžik, kdy se Lenka na chvíli „zasekla“ a chvilku odmítala spolupracovat a to ve chvíli, kdy se měly vytvořit trojice a kdy se k dívkám, se kterými chtěla být ve skupině i Lenka, chtěla přidat jiná dívka. V ten moment Lenka nechtěla přijmout jakékoliv jiné řešení než to, že ona dívka se zařadí do jiné skupiny dětí a ona bude hrát ve skupině s děvčaty, které si sama vybrala. A ona dvě děvčata na tuto variantu sama bez vyzvání přistoupila a raději k sobě přizvala Lenku. V tento moment jsem si uvědomila, že s nimi Lenka manipuluje, ale takovým způsobem, kdy je zdánlivě v roli oběti a děvčata v roli „těch špatných“. V dalších činnostech už k podobnému incidentu nedošlo a Lenka bez problémů spolupracovala a zapojovala se až do konce poslední lekce. Zbylá Lenčina práce byla výborná.

Ládovi se také obě lekce líbily. Soudím tak alespoň podle toho, že po celou dobu dával pozor, nevyrušoval a velmi rád a vášnivě se zapojoval s tím, že si pamatoval všechny řečené informace dopodrobna. Velmi zajímavý byl moment, když jsem vstoupila do učitele v roli a hrála Marka. Láďa mě v tu chvíli varoval, že nemám tolik času trávit u počítače, že to škodí a že na tom může vzniknout závislost. Když jsem mu oponovala, že tomu nevěřím, odvětil mi, že si tím sám prošel. Že sám byl závislý a pomohl mu s tím až speciální doktor. A dokonce mi poradil, abych (coby Marek) zkusil trávit více času se svými přáteli a s rodinou. Až do samotného konce se k celému dramatu stavil velmi zodpovědně a nenechával se ovlivňovat názory druhých.

Po skončení obou lekcí jsem zašla za paní učitelkou třídní a ta jen nevěřičně kroutila hlavou. Říkala, že o mnoha věcech, které ze sebe děti v průběhu celého dramatu dostaly, neměla ani zdání a že několik dětí se projevilo tak, jak by to od nich rozhodně nečekala. Najednou se projevovali i ti, kteří toho za normálních okolností moc nenamluví. A rázem si byli všichni rovni. Nikdo nebyl diskriminován tím, že pomaleji čte, píše, počítá, nebo že by se nenaučil nějakou důležitou událost či si nezapamatoval nějakou informaci. Všechny tyto „handicapy“ šly najednou stranou a děti se mohly projevit „v novém světě“.

14.1 Výsledky testu STROM dva měsíce po realizaci projektu

Po uplynutí dvou měsíců poté, co jsem ve třídě strukturované drama realizovala, jsem se do třídy šla opět podívat, abych zjistila, co je ve třídě nového a jak se daří těm třem dětem, které jsem sledovala. Zjistila jsem, že děti nyní více pracují jako kolektiv a vzájemně se více podporují.

Znovu jsem dětem rozdala test STROM, tentokrát si však mohly vzít libovolnou pastelku (kromě černé) a měly se zakreslit na té pozici, ve které se momentálně nacházejí. Černou pastelku si potom měl vzít pouze ten, kdo není spokojený se svou pozicí a chtěl by být jinde. Výsledky mě velice příjemně překvapily. Černou pastelku nevyužil nikdo.

Co se mnou pozorovaných dětí týče, tak jak Lenka, tak Láďa se zakreslili na pozici, kde v blízkosti sebe měli přátele a ze které bylo patrné, že se nyní ve třídě cítí velmi dobře. Josef se zakreslil na jedné z vyšších pozic – rovněž v blízkosti přátel.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21
Ilona																					
David																					
Karel																					
Lenka																					
Josef																					
Natálie																					
Sára																					
Láďa																					
Káťa																					
Týna																					
Sandra																					
Ondra																					
Vašek																					
Pozice "momentálně jsem" (znovu po dvou měsících)																					

Všimla jsem si, že o přestávkách je ve třídě relativně klid, děti spolu ve skupinkách debatují a ve třídě nebyl nikdo, kdo by seděl sám opuštěný v lavici. I paní učitelka třídní mi potvrdila, že nyní se s třídou pracuje lépe. Že díky tomu, jak viděla, jak se chovaly pod vedením někoho jiného a mohla je sama pozorovat a vidět tak, jak je do té doby neviděla, rozhodla se pracovat více se skupinovou prací, kterou nyní využívá více než kdy dříve. Rovněž mi pověděla, že využívá komunitní kruh, který do té nevyužívala.

15 Závěr

15.1 Závěr k teoretické části

Na počátku školního věku se mění způsob dětského poznávání, rozvíjí se sluchová a zraková percepce, mění se i uvažování, dochází k přechodu na úroveň konkrétních logických operací. Děti tohoto věku jsou sice stále vázány na realitu, ale ve svém uvažování už respektují základní zákony logiky. Ubývá poznávacího egocentrismu, dítě již neulpívá pouze na jediném hledisku. Školák je schopen chápat podstatu určité skutečnosti a nenechá se tak snadno ovlivnit dílčími proměnami. Akceptuje proměnlivost jako základní vlastnost reality. Decentrace se projevuje i v hodnocení sebe sama i jiných lidí. Realistický přístup vede k tomu, že školák akceptuje určitou skutečnost jako danou a o jiných alternativách zatím ani neuvažuje. Mění se způsob chápání problémů a také strategie jejich řešení. Rozvíjí se metakognice, i když malý školák ještě není schopen adekvátního sebehodnocení.

U dítěte školního věku dochází k většímu ovládnutí pozornosti, zvyšuje se kapacita paměti a rozvíjejí se paměťové strategie. Jazykové schopnosti se rozvíjejí především pod vlivem školní výuky. V závislosti na zrání centrální nervové soustavy se zvyšuje emoční stabilita, děti dovedou své pocity více ovládat, rozvíjí se emoční inteligence. Ve školním věku se viditelně rozvíjí také sebekontrola a další autoregulační mechanismy volního charakteru. Školní věk je tedy jednou z fází přípravy na život, proto je z toho hlediska důležitý vstup dítěte do školy. Ve škole získává dítě roli žáka a spolužáka. Je tu vystaveno očekáváním, která z těchto rolí vyplývají, musí se chovat požadovaným způsobem a respektovat určité normy. Musí přijmout autoritu učitele. Ve škole je posuzováno dle svých výsledků, pozitivní hodnocení tady nezískává automaticky. Spolužáci jsou rovnocennými partnery, se kterými se dítě může porovnávat. Školák potřebuje být pozitivně hodnocen i svými vrstevníky a získat v dětské skupině **postavení**, které je pro žáka **přijatelné**.

Nástup do školy může změnit i postavení dítěte v rodině. Záleží na tom, jaká očekávání rodiče dítěte mají. Pro vývoj dítěte je nejlepší kompletní funkční rodina. Pokud se rozpadne, ztrácí dítě možnost získat mnoho potřebných zkušeností. I jeho vztah k rodičům se mění. Školní věk je fází pýle a snaživosti, dítě se vymezuje tím, co dokáže. Rozvíjí se u něho genderové sebepojetí, genderová diferenciací je čím dál větší. Děti mladšího školního věku dávají jednoznačnou přednost vrstevníkům stejného pohlaví.

15.2 Závěr k praktické části

V praktické části své práce jsem se věnovala jedné sociální skupině, resp. pracovala jsem s dětmi páté třídy základní školy. Tyto děti jsem od začátku školního roku pozorovala a sbírala si o nich data. Pomocí testu STROM jsem potom zjistila, na jaké pozici ve třídě děti byly a na jaké by chtěly být. Následně jsem pracovala s výsledky tohoto testu. Z těch mimo jiné vyplynulo, že se ve třídě nachází tři děti, které se svou aktuální pozicí nejsou spokojené a vyžadují pomoc druhého, aby se dostaly na pozici vyšší. Na tyto tři děti jsem se rozhodla zaměřit. Děti jsem v práci stručně charakterizovala, například jak jsou staré, z jaké rodiny pochází, charakterizovala jsem jejich prospěch a do poznámky jsem připsala něco, co je právě pro dané dítě specifické viz kapitola 11.3.

Jelikož mám specializaci na dramatickou výchovu, a protože jsem přesvědčena o jejím výchovném působení na žáky a o tom, že velmi rozvíjí osobnostní i sociální složky osobnosti, vymyslela jsem a následně i zrealizovala dramaticko-výchovný projekt, který sloužil k utužení vztahů ve skupině a k nabytí lepšího postavení ve skupině těm dětem, které se svým aktuálním postavením spokojené nebyly.

Mým cílem bylo vytvořit pro děti zajímavý projekt, jako ucelený a na sebe navazující příběh, který třída společně prožije. Projekt, který jsem vytvořila pro účel této práce, byl realizován jako dvě dvouhodinové lekce. Každá z lekcí měla své hlavní a vedlejší téma. Obě lekce byly propojené. Nejdříve jsem sepsala celý scénář jednotlivých lekcí včetně jejich organizace a následně realizovala v hodinách. V této práci jsem uvedla scénáře realizovaných hodin a poté jsem po scénářích velmi podrobně popsala a zreflektovala průběh jednotlivých činností, reakce vybraných dětí a výsledky učení žáků. Výsledkem tohoto projektu bylo, že všechny tři mnou pozorované děti pracovaly se skupinou, aktivně se zapojovaly do všech činností a spolupracovaly se spolužáky (blíže viz kapitola 13 a kapitola 14). Všichni pozorovaní žáci měli možnost ukázat se ostatním spolužákům i učiteli „v jiném světle“.

Po uplynutí dvou měsíců poté, co jsem ve třídě strukturované drama realizovala, jsem se do třídy šla opět podívat. Cílem bylo, abych zjistila, co je ve třídě nového a jak se daří „mým“ třem sledovaným dětem. Osobně si myslím, že tyto děti se více začaly zapojovat do činností kolektivu. Lenka již dokonce nebrečela, jak bývalo na denním pořádku. V rámci dalšího sledování projektu STROM jsem znovu rozdala dětem test STROM, abych zjistila, na jakých pozicích jsou tři mnou pozorované děti.

Zjistila jsem, že Lenka s Láďou jsou nyní v pozici, kdy se cítí dobře a jsou obklopeni kamarády. Josef se zakreslil na jedné z vyšších pozic, která má v blízkosti přátele. Lépe vychází se všemi chlapci i s děvčaty ve třídě. V mém pozorování jsem si všimla, že měl i více kamarádů než předtím. Rozhodně netvrdím, že za výše uvedené pozitivní chování žáků může pouze v této práci popsaný projekt. Stojí za tím hlavně i obrovská práce paní třídní učitelky. Domnívám se však, že projekt, který jsem zrealizovala, měl na tomto aktuálním stavu třídy svůj malý podíl, protože se při něm děti začaly zapojovat do hodin tak, jako se při „normálních“ hodinách děti nezapojovaly. To byl i hlavní můj cíl v realizovaném projektu. Závěrem je možno konstatovat, že projekt byl uskutečňován ve čtyřech vyučovacích jednotkách a děti si z tohoto projektu odnesly mnoho nových vědomostí, zkušeností a získaly nové prožitky. Tyto nabyté vědomosti byly pro děti velkým ponaučením i do budoucna i varováním se takovým situacím vyhnout. Věřím, že pro děti byl projekt skutečným přínosem. Z realizace projektu mám velice dobrý pocit. Obohatil mne a domnívám se, že jsem získala cenné zkušenosti pro moji další práci, kterou budu po absolvování této školy ráda vykonávat.

V práci jsem se pokusila vytvořit podmínky, jejichž dodržení vedlo ke vzájemné důvěře, svobodě experimentování, ke skupinové spolupráci. Součástí byla i reflexe a hodnocení herního jednání různými metodami (slovní výpověď, rozhovor, diskuse, divadelní vyjádření). Smyslem experimentování v projektu bylo zprostředkování dětem zpracování zážitku ze hry, nacházení podobností v běžných životních situacích, získání chybějící životní zkušenosti a v neposlední řadě také vzájemná důvěra a skupinová spolupráce, která měla vést (nejen) ke stmelení kolektivu. Osobně si myslím, že se to vše mi podařilo v projektu realizovat.

Snažila jsem se experimentovat a využít dramatické výchovy, protože si myslím, že dramatická výchova je nástrojem, který dokáže vytvořit výborné sociální klima ve třídě, utužuje vztahy mezi spolužáky a učitelem, dává všem nové zážitky, prožitky, vědomosti, ponaučení a děti motivuje k dalšímu zamyšlení a poznávání. Domnívám se, že dramatická výchova mimo jiné rozvíjí i obrazotvornost, rytmické cítění a tvořivost žáků.

15.3 Závěrečné hodnocení práce a sebereflexe

Ve své práci jsem se snažila zabývat žákem mladšího školního věku a jeho sociální pozicí ve třídě, kdy jsem práci rozdělila na dvě části, a to na teoretickou a praktickou část. V teoretické části jsem vycházela odborné literatury k tomu, abych definovala, co přesněji znamená označení „žák mladšího školního věku“. Chtěla jsem zkoumat přesnější „definici“ pojmu žák mladšího školního věku. Už proto, že období mladšího školního věku považuji za jedno z přelomových období v životě člověka a díky této práci jsem zašla hlouběji do vývojové psychologie a zjistila bližší informace o tom, jak se žák může vyvíjet a proměňovat základní schopnosti a dovednosti na prvním stupni základní školy.

Část své práce jsem zaměřila na sociální skupiny, neboť jsem zkoumala „sociální pozici žáka ve třídě“ a školní třída bezesporu tvoří jednu z velmi důležitých sociálních skupin v životě dítěte mladšího školního věku. Také jsem se zabývala socializací, rodinou a její funkcí v životě jedince. Rovněž jsem se zaměřila na školu, tedy instituci, kde se dítě v jedné školní třídě setká s vrstevnickou skupinou a ve které má nad sebou autoritu, a to učitele. Mým cílem bylo mimo jiné zjistit, jaké faktory ovlivňují sebehodnocení žáka mladšího školního věku, zdali a jak se žák rozvíjí v závislosti na vývojovém stupni dítěte a jaký vliv na sebehodnocení má dětská psychika. Zajímala mne i problematika samotné pozice žáka ve třídě.

Musím uznat, že jsem se realizace strukturovaného dramatu v této třídě celkem bála. I proto, že s vedením dramaticko-výchovných lekcí nemám zatím tolik zkušeností. Možná by mohl někdo namítat, že jsem ve třídě měla „pouze“ 13 dětí, ale i tento počet dětí má své výhody a nevýhody. Mezi výhody patří samozřejmě to, že se skupina snáz uklidňuje, pracuje se s ní rychleji a člověk k ní má i velmi rychle takový *osobnější* přístup. Na druhou stranu je nízký počet dětí ve třídě nevýhoda, protože člověk musí počítat s tím, že i všechny činnosti se zvládnou rychleji, a tedy je třeba těchto činností zařadit více.

Při tvorbě této části práce mě bavilo jak vyhodnocování testu STROM a zamýšlení se nad tím, jak dál naložit s jeho výsledky, tak samotné vymýšlení dramatu, které se zabývalo uvědoměním si nebezpečí internetu, riziky a významem rodiny a jeho realizace. Přišlo mi zajímavé pozorovat tři vybrané děti a vidět ten rozdílný výraz v jejich tvářích na samotném počátku, než jsme s projektem začali a potom na konci, kdy projekt končil. Nesrovnatelné. Na začátku nikdo nevěděl, co ho čeká. Po skončení byli všichni žáci plni společných zážitků, o kterých si potom celá třída (jak jsem zjistila

od paní učitelky třídní), ještě několik dní po skončení dramatu povídala. Myslím, že to pro žáky byl takový zážitek, který by se dal srovnat s výletem, nebo účastí na škole v přírodě. Troufám si říci, že přestože se jednalo „pouze“ o čtyři hodiny, třídu tyto čtyři hodiny jako kolektiv stmelily.

Mně osobně tato diplomová práce dala hodně. Seznámila jsem se s některými publikacemi, které jsem do té doby neznala a zjistila jsem, že se jedná o publikace velmi odborné, obsáhlé a pro učitelskou praxi bezesporu velmi užitečné a nejednou znovu využitelné. Vytvořila jsem jeden projekt, který beze sporu budu moci ve své učitelské praxi znovu využít. Potvrdila jsem si jednu velice důležitou věc, a sice že chci jít učit a že mě práce s dětmi baví a obohacuje.

16 Resumé

Tato diplomová práce se zabývá žákem mladšího školního věku a jeho sociální pozicí ve třídě. V **teoretické** části jsem se zaměřila na informace z vývojové, sociální a pedagogické psychologie zaměřené na žáka mladšího školního věku, které jsem se snažila dát do přehledného, stručného a systematicky řazeného celku. Nastínila jsem základní charakteristiku žáka mladšího školního věku od jeho tělesného vývoje, přes vývoj myšlení, až k vývoji emočním. Dále jsem se zabývala sociálními skupinami, kde se s nimi setkáváme, jak je klasifikujeme a co je pro jakou sociální skupinu typické. V kapitole o socializaci jsem potom blíže popsala ty z nejdůležitějších sociálních skupin v životě jedince, a sice rodinu a školu resp. školní třídu a vrstevnickou skupinu. Dále jsem poukázala na hodnocení a jeho vlivem na sebehodnocení žáka mladšího školního věku a v neposlední řadě jsem se věnovala pozici žáka ve třídě, na kterou jsem se snažila nahlédnout z několika různých hledisek.

V **praktické** části jsem se potom snažila uplatnit poznatky z teoretické části práce, jak při pozorování dětí ve třídě, tak při samotné práci s dětmi. Rozdala jsem dětem test STROM a na základě jeho výsledků jsem vytvořila projekt, který měl za úkol pomoci třem dětem, které se v kolektivu necítily zcela dobře, dosáhnout lepšího postavení ve třídě. Vytvořila jsem tedy projekt, kde jsme s dětmi prostřednictvím metod a technik dramatické výchovy prožili příběh, se kterým se mohl nejméně z nich ztotožnit. Děti při hodinách spolupracovaly, radily se, společně přemýšlely a polemizovaly nad možnostmi řešení daných problémů. V průběhu připravených lekcí pracovaly jak společně při skupinové práci, v malých skupinkách, ve větších skupinách, tak samostatně. Nakonec jsem se do třídy vrátila po určitém časovém období, rozdala jsem jim tentýž test a zjišťovala jsem, na jaké pozici jsou děti ze třídy nyní. A výsledkem bylo, že se nyní ve třídě každý cítil lépe a v kolektivu není nikdo, kdo by se svou pozicí nebyl spokojený.

17 Použitá literatura

- ERIKSON, E. H. *Dětství a společnost*. Praha: Argo, 2002. ISBN 80-7203-380-8.
- FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-063-4.
- HORNOVÁ, J. *Diplomový úkol z dramatické výchovy*. Praha: UK PedF, 2011.
- HRABAL, V. *Pedagogicko psychologická diagnostika žáka*. Praha: SPN, 1989. ISBN 80-246-0319-5.
- HRABAL, V. *Sociální psychologie pro učitele II*. Praha: UK 1992.
- HŘÍBKOVÁ, L. *Stát se žákem. První třída*. Praha: PSŠE, PedF UK, 1998.
- JANOUEŠEK, J. a kol. *Sociální psychologie*. Praha: SPN, 1988.
- KOŠTÁLOVÁ, H., MIKOVÁ, Š., STANG, J. *Školní hodnocení žáků a studentů*. Praha: Portál, 2008.
- LANGMEIER, J. , KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada, 1998. ISBN 80-7169-195-X.
- MACHKOVÁ, E. *Jak se učí dramatická výchova*. Praha: DAMU v Praze, 2007.
- MAREŠ, J., KŘIVOHLAVÝ, J. *Sociální a pedagogická komunikace ve škole*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1990. ISBN 80-04-21854-7.
- MARUŠÁK, R. a kol. *Dramatická výchova v kurikulu současné školy*. Praha: Portál, s. r. o., 2008. ISBN 987-80-7367-472-4.
- MATĚJČEK, Z. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Praha: Portál, 2007. EAN 9788073673253.
- MATĚJČEK, Z. *Psychologické eseje (z konce kariéry)*. Praha: Karolinum, 2004. ISBN 80-246-0892-8.
- MATĚJČEK, Z. *Výbor z díla*. Praha: Karolinum, 2006. ISBN 80-246-1056-6.
- MORGANOVÁ, N., SAXTONOVÁ, J. *Vyučování dramatu – Hlava plná nápadů*. Praha: Sdružení pro tvořivou dramatiku, 2001. ISBN 80-901660-2-4.
- NAKONEČNÝ, M. *Sociální psychologie*. Praha: Academia, 1999. ISBN 80-200-0689-3.

NEELANDS, J. a kol. *Lekce pro život – Drama a integrované kurikulum*. Brno: PedF Masarykovy univerzity, 2008. ISBN 987-80-210-4580-4.

PIAGET, J. , INHELDEROVÁ, B. *Psychologie dítěte*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-407-9.

PIAGET, J. *Psychologie inteligence*, Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-309-9.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2009.

TRPÍŠOVSKÁ, D. *Vývojová psychologie pro studenty učitelství*. Ústí n. L.: PF UJEP, 1998. ISBN 80-7044-207-7.

TRPÍŠOVSKÁ, D.; VACÍNOVÁ, M. *Vývojová psychologie*. Praha: Univerzita J. A. Komenského, 2007.

VÁGNEROVÁ, M. *Psychologie školního dítěte*. Praha: Karolinum, 1995.

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I., Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 978-80-246-1318-5.

VÁGNEROVÁ, M. *Základy psychologie*. Praha: Karolinum, 2004. ISBN 80-246-0841-3.

VALENTA, J. *Kapitoly z teorie výchovné dramatiky*. Praha: ISV nakladatelství, ISBN 80-85866-06-4.

VALENTA, J. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Grada Publishing, a. s., 2008. ISBN 987-80-247-1865-1.

VÝROST, J., SLAMĚNÍK, I. *Sociální psychologie*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1428-8.

Ostatní zdroje

- <http://2zs.sokolov.cz/>
- www.policie-cr.cz

18 Přílohy

Příloha č. 1: Test STROM	Strana 1
Příloha č. 2: ICQ konverzace Marka a Richarda	Strana 2
Příloha č. 3: Varovné dopisy dětí pro Marka	Strana 3
Příloha č. 4: Obrázek Richarda + informace o něm	Strana 4
Příloha č. 5: Dopisy dětí pro Marka na konci lekce (druhý blok)	Strana 5
Příloha č. 6: Brainstorming na téma „Domov“ (nahore), dopisy pro rodiče (dole)	Strana 6
Příloha č. 7: Fotografie dětí při práci	Strana 7